

POSITIIVISTA PEDAGOGIIKKA ALKUOPETUKSEN LUOKASSA -
Etnografinen tutkimus pedagogisesta oppimisympäristöstä

Pro Gradu-tutkielma

Joel Juurinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Suvi Lakkala

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi:

Tekijä: Joel Juurinen

Koulutusohjelma/oppiaine: kasvatustiede/ luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö Licensiaatintyö

Sivumäärä: 98 + 8 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu -tutkielmassa tavoitteenani oli kuvata alkuopetuksen luokan pedagogisen oppimisympäristön laatua. Tutkimusluokassa opettajat sovelsivat positiivista pedagogiikkaa. Luokkaa opettivat yhteisopetuksella luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Tämä tutkimus oli etnografinen, ja hankin aineistoni haastattelemalla luokan opettajia, havainnoimalla opetusta ja valokuvaamalla opetusmateriaalia.

Tutkimuksessa luokan pedagogisen oppimisympäristön rakentumisen kulmakivinä näyttäytyivät oppitunnin organisointi ja struktuuri, oppilasryhmittelyt, opettajien toteuttama yhteisopettajuus, yhteistyö ohjaajien ja kodin kanssa sekä opetusmateriaalit ja opetuksen suunnittelu. Positiivista pedagogiikkaa hyödyntäen luokan opettajat vahvistivat oppilaiden minäpystyvyyttä ja itsetuntoa. Luokassa harjoiteltiin yhteistyö- ja neuvottelutaitoja, joiden kautta oppilasta ohjattiin positiiviseen ja toimivaan vuorovaikutukseen. Tutkimusluokan opettajat sovelsivat opetussuunnitelmaa joustavasti. Yksilölliset tehtävät mahdollistivat oppilaiden oppimisen edistymisen ja toivat heille onnistumisen kokemuksia. Itsearviointitaitoja harjoiteltiin Nalle Puh -tarinoiden hahmojen kautta lapsia motivoivalla tavalla.

Tutkimuksen pohdintaosassa esitän oppimisympäristön rakentumisen prosessimallin, jossa kuvaan, miten oppimisympäristön organisointi mahdollistaa luokan positiivisen pedagogiikan. Tutkimuksen tulosten mukaan positiivisen pedagogiikan kautta on mahdollista päästä sen yksilötason tavoitteeseen: oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Kun yksittäiset oppilaat voivat hyvin, koko luokkayhteisö kukoistaa.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, pedagoginen oppimisympäristö, hyvinvointi, oppiminen

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	6
2. TEORIATAUSTA	9
2.1 Positiivinen pedagogiikka	9
2.2 Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan taustalla	11
2.2.1 Hyveet – historian elämänohjeista positiivisen psykologian käsitteeksi	11
2.2.2 Luonteenvahvuuksia voidaan hyödyntää eri elämäntilanteissa ja koulussa ..	12
2.2.3 PERMA-teoria – Hyvinvoinnin teoria	13
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset	17
3.2 Tutkimushenkilöt	18
3.3 Tutkimuksen puitteet	19
3.4 Etnografinen tutkimusote	19
3.4.1 Kouluetnografia	20
3.4.2 Kouluetnografia tässä tutkimuksessa	22
3.5 Tutkimusaineiston hankinta	24
3.6 Aineiston analyysi	26
3.7 Luotettavuus ja eettisyys	30
4. PEDAGOGISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTAMINEN	36
4.1 Oppitunnin organisointi	37
4.2 Oppilasryhmittelyt	39
4.3 Yhteistyö eri tahojen välillä	41
4.3.1 Yhteisopettajuus	42
4.3.2 Opettajien ja ohjaajien välinen yhteistyö	44
4.3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö	46
4.4. Materiaalit ja viikkosuunnitelmat	50
5. LUOKAN POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	52
5.1 Minäpystyvyyden ja itsetunnon vahvistaminen	53
5.2 Yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelu	59
5.3 Opetussuunnitelman soveltaminen joustavasti	64
5.3.1 Priorisointi	64
5.3.2 Välitön puuttuminen	66
5.3.3 Kiireettömyys – Oppikirjattomuus	67
5.3.4 Lapselle lapsen kokoisia tehtäviä	69
5.4 Metakognitiiviset taidot ja myönteinen opetus	72
5.4.1 Itsearviointi - metakognitiivisten taitojen harjoittelu	72

5.4.2 Myönteiset ja motivoivat opetusmenetelmät	74
5.4.3 Huumori	76
5.4.4 Palkitseminen	78
6. POHDINTA	81
LÄHTEET	88
LIITTEET	99

Kuvat:

Kuva 1: Oppitunnin rakenne visuaalisen struktuurin avulla

Kuva 2: Viikkotiedote tutkimusviikko

Kuva 3: Esimerkki oppilaan oman kirjan palautesivusta – jouluku

Kuva 4: Esimerkki oppilaan oman kirjan palautesivusta - hiihtoloma

Kuva 5: Poroleikin säännöt luokan seinällä

Kuva 6: Nalle Puh -tarinoiden hahmot itsearviointin välineenä

Kuva 7: Kengu ja Nalle Puh

Kuviot

Kuvio 1: Pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen

Kuvio 2: Luokan positiivinen pedagogiikka

Kuvio 3: Tutkimusluokan oppimisympäristön rakentumisprosessi

Taulukot

Taulukko 1: Tutkimuksen aineisto

Taulukko 2: Näyte haastattelun käsitteellistäminen

Taulukko 3: Näyte haastattelun ja havaintopäiväkirjan yhdistämistä alaluokaksi

Liitteet

Liite 1: Tutkimusinfo sivistystoimenjohtaja

Liite 2: Tutkimuslupa sivistystoimenjohtaja

Liite 3: Tutkimusinfo apulaisrehtori

Liite 4: Tutkimuslupa apulaisrehtori

Liite 5: Tutkimusinfo opettajille

Liite 6: Tutkimuslupa opettajille

Liite 7: Tutkimuslupa huoltajille

Liite 8: Opettajien haastattelukysymykset

1. JOHDANTO

Pienet lapset ovat lähtökohtaisesti uteliaita ja innokkaita oppijoita. Kuitenkin koulupolun edetessä osa opiskelijoista kokee koulunkäynnin epämiellyttävänä ja raskaana osana elämää. (Shernoff & Csikszentmihalyi 2009, 131.) Pennsylvanian yliopiston positiivisen psykologian professori Martin Seligmanin (2011, 79) mukaan nopeasti kasvava nuorten masennustilasto on maailmanlaajuinen huolenaihe. Tässä tutkimuksessa teemana on positiivinen pedagogiikka, jota hyödyntämällä pystytään vaikuttamaan yksilön itsetuntoon ja hyvinvointiin myönteisesti. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät muun muassa positiivinen palaute ja myönteiset sosiaaliset suhteet. (Leskisenoja 2017, 14.)

Oppilaan puutteiden korostaminen ja niiden korjaaminen voivat johtaa kouluympäristössä lapsen leimaamiseen heikkouden tai puutteen perusteella (ks. Määttä & Rantala 2010). Heikkouksien ja puutteiden korostamisen sijaan oppilaassa voidaan nähdä myös hyvä. Oppilaalla on vahvuuksia ja potentiaalia, joita voidaan hyödyntää oppimisessa ja koulunkäynnissä. Pahimmillaan nämä vahvuudet jäävät huomioimatta ja voivat johtaa erilaisiin psyykkisiin ongelmiin (Määttä & Rantala 2010, 21).

Oma mielenkiintoni positiivisen pedagogiikan tutkimiseen heräsi luokanopettajaopintojeni kenttäharjoittelussa. Sain opettaa harjoittelussa myös erityisopetuksen pienryhmää. Työpäivän päätteeksi keskustelimme harjoittelua ohjaavan erityisopettajan kanssa vanhemmille annetusta palautteesta. Ohjaava erityisopettaja korosti hyvien asioiden huomaamisen merkitystä ja positiivisen palautteen antamista, kun siihen on aihetta. Koulussa ja kotona erityisen tuen oppilaat saavat paljon rakentavaa ja negatiivista palautetta. Hyvän huomioiminen tukee hänen mukaansa sekä lapsen itsetuntoa, että vanhempien jaksamista kasvatustyössä. Tulevana luokanopettajana keskustelutilanne oli minulle merkityksellinen: tilanne herätti minussa ajatuksen pro gradu -tutkielmasta positiiviseen pedagogiikkaan liittyen.

Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan pedagogista oppimisympäristöä luokassa, jossa sovelletaan positiivista pedagogiikkaa. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda

oikeaa tapaa harjoittaa positiivista pedagogiikkaa. Metsämuurosen (2006, 17) mukaan tieteellinen tieto vahvistuu tai kumoutuu uusien tutkimustulosten avulla. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi positiivisen pedagogiikan käytännön soveltamisessa sekä yksittäisissä pedagogisissa tilanteissa.

Positiivinen pedagogiikka on vielä tuore ilmiö koulutusdiskursseissa. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen ovat luoneet 2000-luvun aikana *Huomaa Hyvä* -kirjasarjan, jonka lähtökohtana on positiivinen kasvatus (pedagogiikka). Positiivisen kasvatuksen ja koulutuksen lähtökohtina ovat oppilaan vahvuudet ja asiat, mitkä menevät hyvin. (Vuorinen, 2018.) Positiiviseen pedagogiikkaan on olemassa käytännön oppaita, joita opettajat voivat hyödyntää.

Positiivisesta pedagogiikasta on vielä vähäinen määrä käytännön tutkimusta. Leskisenoja (2016) on tutkinut väitöskirjassaan *Vuosi koulua, vuosi iloa* positiivista pedagogiikkaa kuudennella luokalla. Rantalan (2005) väitöskirja *Oppimisen iloa etsimässä* kuvaa kouluilon rakentumista. Molemmissa väitöskirjoissa kirjoittajat toimivat opettajatutkijoina havainnoiden opetuksensa yhteydessä muun muassa luokkakäytänteitään, pedagogisia ratkaisujaan ja oppilaitaan. Tässä tutkimuksessa tutkijapositioni on luokan ulkopuolinen toimija. Muodostan oman tulkintani luokan kouluarjesta havaintoihini perustuen. Leskisenojan (2016) tutkimuksen oppilaat olivat kuudesluokkalaisia. Tämän tutkimuksen tutkimusluokka on perusopetuksen toinen vuosiluokka. Pohdin tutkimuksen edetessä myös oppilaiden ikä – ja kehitystason vaikutusta luokan pedagogiseen oppimisympäristöön ja positiiviseen pedagogiikkaan.

Toteutin tutkimuksen niin sanottuna eliittiotantana, koska tarkoituksena oli havainnoida luokkaa, jossa sovelletaan positiivista pedagogiikkaa. Positiivinen pedagogiikka on tässä muodossa käytössä vain tutkimusluokassa. Tutkimukseni on osa *Opetus- ja kulttuuriministeriön* rahoittamaa *Tuetaan yhdessä!* -hanketta.

Luvussa kaksi kokoon tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehityksen positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian kirjallisuuden pohjalta. Esittelen tutkimuskysymykset, tutkimusmetodologiset valinnat ja muut tutkimuksen toteutukseen

liittyvät kohdat luvussa kolme. Tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä kuvaan luvuissa neljä ja viisi. Koska tutkimuksen tulokset sivuavat monia eri pedagogisia ilmiöitä ja käsitteitä, päädyin käyttämään tulosten esittelyssä ns. maatuskamallia (ks. Uljas-Rautio 2008, 10-11). Se tarkoittaa, että tutkimustulosten esittelyn yhteydessä on alussa lyhyt teoriaosio ja luvun edetessä peilaan tuloksiani kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkielman kuudes luku on pohdintaluku, jossa käsittelen tutkimustuloksia kokonaisvaltaisemmin ja yhteiskunnallisessa kontekstissa.

2. TEORIATAUSTA

2.1 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka (engl. positive education) on pedagoginen suuntaus, jossa yhdistyvät oppilaan hyvinvointi ja oppiminen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293-294). Positiivisessa pedagogiikassa oppilas nähdään aktiivisena tekijänä ja merkitysten luojana. Oppilaan osallisuus, vahvuudet ja myönteiset emootiot ovat tärkeitä tekijöitä positiivisessa pedagogiikassa. Oppimisen ohjaamisessa kiinnitetään huomiota oppijan vahvuuksiin ja toimiviin oppimisen strategioihin. Toimintamallin tärkein yksilötason tavoite on vahvistaa lapsen hyvinvointia ja oppimista. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 199.)

Yksilöiden tavoitteiden toteutuessa on mahdollista siirtyä positiivisen pedagogiikan yhteisötason tavoitteeseen. Yhteisötasolla positiivinen pedagogiikka pyrkii koulujen ja kasvatusyhteisöjen kukoistamiseen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 12). Positiivinen pedagogiikka on koko luokan yhteinen asia. Kumpulaisen ym. (2014, 200) mukaan luokan oppimisilmapiiri ja kulttuuri rakentuvat yhteisten käytänteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen seurauksena. Parhaimmillaan positiivinen pedagogiikka edistää myös oppilaiden välistä hyvinvointia ja he kokevat ryhmään kuulumisen mielekkäänä.

Positiivinen pedagogiikka vaatii oppilaalta aktiivista osallistumista ja oman toiminnan analysointia. Oppilaan omien vahvuuksien ja positiivisten tunteiden löytäminen edellyttää reflektointia. Oppilasta tulisi kannustaa dokumentoimaan omaa elämää eri kasvuympäristöissä. Oppilaan vahvuudet tai onnistumisen kokemus voivat näkyä esimerkiksi kuvassa. (Kumpulainen ym. 2014, 204.) Oppilas voi myös palata dokumentin pariin hetkenä, jolloin usko omiin kykyihin on koetuksella ja palauttaa mieleen esimerkiksi omia vahvuuksia tai elämän iloisia asioita.

Pajaresin (2009, 153) mukaan kouluissa ja opetusryhmissä voidaan vahvistaa myönteistä, oppimiseen pyrkivää ilmapiiriä. Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii

opettajalta tutustumista sen tavoitteisiin ja käytänteisiin. Positiivisessa pedagogiikassa opettajan rooliin kuuluvat yksilöllinen ohjaaminen, opetusmenetelmien valitseminen, oppimisympäristön luominen ja ylläpitäminen sekä ryhmähengen vahvistaminen (Kumpulainen ym. 2014, 204). Shernoffin ja Csikszentmihalyin (2009, 143) mukaan opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden sitoutumiseen ja motivaatioon. Kasvattajien tulisi lisätä lapsen rohkaisua, hyväksyntää ja myönteistä vahvistamista arjen palautteisiin. (Bracken 2009, 100.) Palautetta voidaan antaa rohkaisevalla ja kannustavalla tavalla. Palauteen antamisessa avaintekijöitä ovat rehellisyys ja oikea ajoitus. (Pajares 2009, 155-156.)

Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvat myös negatiiviset tuntemukset ja tilanteet. Negatiivisista tuntemuksista ovat esimerkiksi pettymykset, vastoinikäymiset ja epäonnistumiset. Ne kuuluvat jokaisen ihmisen elämään. Positiivisessa pedagogiikassa pyritään kehittämään tunnetaitoja ja hyödyntämään aikaisempia kokemuksia vastoinikäymisten kohdalla. Olennaista on, ettei oppilas jäisi tilanteeseen tai tunteeseen jumiin, vaan löytäisi omalla tavallaan iloisia asioita ja pystyisi siirtymään tilanteesta eteenpäin. (Leskisenoja 2017,12.)

Positiivinen pedagogiikka ei ole mukavuusalueella oppimista. Positiivinen pedagogiikka pyrkii oppimisen lisäksi edistämään oppilaiden hyvinvointia ja luonteenvahvuuksia. (Leskisenoja 2017, 13.) Erilaisten vahvuuksien ja luokan oppimisen kulttuurin tukemana oppilaat haastavat itseään oppiessaan uusia asioita. Kumpulaisen ym. (2014, 201) mukaan positiivinen pedagogiikka vie positiivisen psykologian ajattelua myös yhteisötasolle. Positiivinen pedagogiikka kouluissa kohdistuu sekä yksilön - että yhteisön tasoille.

Seligmanin (2011, 80) mukaan hyvinvointia tukeva kasvatus ehkäisee oppilaiden masennusta ja alakuloisuutta sekä lisää heidän onnellisuuttaan. Lisäksi hyvinvointia tukevalla kasvatuksella parannetaan oppimisen mahdollisuuksia. Positiivinen pedagogiikka on yksi vaihtoehto näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Seligman on tutkinut ja kokeillut positiivisen kasvatuksen hyödyntämistä kouluissa. *Penn Resilience Programme* tavoitteli oppilaiden sietämiskyvyn ja selviytymisen parantamista. *Strath Havenin lukion opetussuunnitelma* suunniteltiin tunnistamaan ja vahvistamaan

luontenvahvuuksia. Tulokset molemmista hankkeista olivat myönteisiä oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. (Seligman 2011, 82-85.)

2.2 Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan taustalla

Positiivisen pedagogiikan taustalla on positiivisen psykologian tieteenala. Positiivinen psykologia käynnistyi 2000-luvun vaihteessa Yhdysvalloissa psykologi Martin Seligmanin toimesta. Positiivisen psykologian tutkimuksen kohteena on hyvän huomaaminen ja sen perustalle rakentaminen. Ihminen voi kiinnittää huomiotaan elämän onnistumisiin, tavoitteisiin ja sosiaalisen tukiverkon vahvistamiseen (Leskisenoja 2017, 33). Positiivisen psykologian pyrkimyksenä on lisätä kukoistamista elämässä. Kukoistamiseen pyrkiminen alkaa selvittämällä, mikä tekee ihmisen onnelliseksi. (Seligman 2011, 26-28.)

Positiivinen psykologia toi uuden ulottuvuuden perinteisen psykologian ja hyvinvoinnin diskursseihin, joissa pyrittiin löytämään ihmisten puutteita, heikkouksia ja kehityskohteita. Positiivisen psykologian tutkimus kohdistuu yksilön tai yhteisön myönteisiin asioihin. (Leskisenoja 2017, 32-33.)

Positiivinen psykologia ja sen tutkimus ovat laajentuneet 2000-luvun edetessä eri instituutioihin, kuten päiväkodeihin, kouluihin ja maanpuolustukseen. Perusajatus on pysynyt hyvien asioiden huomaamisessa ja vahvuuksien hyödyntämisessä. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 15.) Yritysten ja oppilaitosten mielenkiintona on kehittää toimintaansa sekä huolehtia jäsentensä hyvinvoinnista, johon positiivinen psykologia tarjoaa vartenotettavan vaihtoehdon.

2.2.1 Hyveet – historian elämänohjeista positiivisen psykologian käsitteeksi

Hyveet ja hyveajattelu ovat positiivisen psykologian varhaisimpia historiallisia piirteitä. Vaikka positiivinen psykologia on tieteenalana nuori, niin sen piirteitä on ilmennyt ihmisen toiminnassa hyveiden tavoitteluna ja arvostuksena jo pitkään. (ks. Uusitalo-Malmivaara 2014, 55.) Antiikin Kreikan filosofi Platon (427-347 eKr.) muodosti neljän ydinhyveen ryhmän ohjaamaan kaupunkivaltion toimintaa. Nämä neljä ydinhyvettä olivat

viisaus, rohkeus, itsekuri ja oikeudellisuus. (Peterson & Seligman 2004, 46.) Hyveillä on pitkä historia Antiikin Kreikasta ja uskonnollisista teoksista nykyhetkeen.

Hyveen merkitys on pysynyt perustaltaan samana: hyveellä tarkoitetaan kykyä tai ominaisuutta toimia hyvin (Ojanen 2007, 95). Uusitalo-Malmivaara (2014, 56) määrittelee hyveen ihmisen vahvuuksista muodostuvaksi päämääräksi, johon pyrkiminen on hyödyllistä ihmiselle itselleen ja lähiyhteisölle. Hyve voi olla hyvän noudattamista tai houkutusten välttämistä (Ojanen 2007, 95). Hyveiden mukaista toimintaa koulussa ovat esimerkiksi oppiminen ja sääntöjen noudattaminen.

Hyveiden mukainen toiminta perustuu omatuntoon ja motivaatioon. Aristoteles puhui hyveiden harjoittelusta: hyveistä tulee olla tietoinen ja hyveitä voi oppia noudattamaan. Hyveet ja niiden välinen hierarkia vaihtelevat kulttuureittain. (Ojanen 2007, 101-107.) Hyveet ovat kulttuureissa arvopohjana ja niiden vastaista toimintaa pidetään sopimattomana tai rikollisena (Ojanen 2007, 107).

2.2.2 Luonteenvahvuuksia voidaan hyödyntää eri elämäntilanteissa ja koulussa

Koulutuksessa pyritään oppimaan tietoja ja taitoja, kuten laskeminen, lukeminen ja kriittinen ajattelu. Näiden taitojen omaksumisessa ja soveltamisessa tarvitaan luonteenvahvuuksia. Hyvä luonne on yhteydessä tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen elämässä. (Park & Peterson 2009, 65.) Luonteenvahvuuksia hyödynnetään positiivisessa psykologiassa ja –pedagogiikassa.

Hyvän luonteen vahvistaminen ja rakentaminen ovat olleet kasvatuksen ja vanhemmuuden tavoitteena jo vuosisatojen ajan (Park & Peterson 2009, 65). Uusitalo-Malmivaara (2014, 69) määrittelee vahvuuden ihmisen ominaisuudeksi, jonka avulla kukin toimii ja oppii parhaiten. Uusitalo-Malmivaara (2014, 69) muistuttaa, että monilla opettajilla on tietoisuutta vahvuuksien hyödyntämisestä oppimisessa, mutta kuitenkin huomio kääntyy usein oppilaiden heikkouksien korjaamiseen ja tukemiseen. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen voivat olla osa opettajan

harjoittamaa pedagogiikkaa. Vuorisen (2018) mukaan peruskouluikäisille on tyypillistä, että vahvuudet voivat muuttua kasvun ja kehityksen myötä.

VIA-luokittelu on positiivisen psykologian käytännön työkalu ihmisen luonteen vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen. Hyveet ja luonteen vahvuudet ovat VIA-luokittelussa (Values In Action) lähellä toisiaan: kuusi päähyvettä keräävät alle 24 erilaista luonteen vahvuutta. Esimerkiksi oikeudenmukaisuus -hyveen yhteyteen sijoittuvat ryhmätyötaitojen, reiluuden ja johtajuuden luonteen vahvuudet. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 55-62.) VIA -mittaus antaa vahvuustestin tekijälle tulokseksi omia ydinvahvuuksia. Ydinvahvuuksien ulkopuolelle jäävät vahvuudet eivät ole ihmisen huonoja puolia, vaan ne voivat esiintyä vahvuuksina ydinvahvuuksien taustalla. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 62-63.)

2.2.3 PERMA-teoria – Hyvinvoinnin teoria

PERMA-teoria on positiivisen psykologian malli hyvinvoinnin tavoitteluun (Seligman 2011). PERMA-teoriassa ja positiivisessa pedagogiikassa on yhtäläisyytenä hyvinvoinnin tavoite. Positiivinen pedagogiikka yhdistää positiivisen psykologian tiedon sekä laadukkaat oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät (Leskisenoja & Sandberg 2019, 12).

Seligman on kehittänyt hyvinvointiin liittyvän PERMA-teorian. Teoria pyrkii luomaan kokonaisuuden, josta hyvinvointi koostuu. PERMA-teoriassa on viisi osaa, joiden alkukirjaimista muodostuu sana PERMA. PERMA-teorian osa-alueiden tulee täyttää seuraavat kolme kriteeriä:

- 1) Osa-alue vaikuttaa hyvinvointiin.
- 2) Suurin osa ihmisistä tavoittelee osa-aluetta itseään, eikä vain muiden osien tavoittelun sivussa.
- 3) Osa-alue on määritelty ja sitä mitataan erillään muista PERMA-teorian osa-alueista. (Seligman 2011, 16.)

PERMA – teorian ensimmäinen osa on *positive emotions (P)* eli *myönteiset tunteet*. Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan nautintoon ja hyvään mielialaan liittyviä tunteita, kuten onnellisuutta ja iloa (Seligman 2011; Leskisenoja 2016, 34). PERMA-teoriassa keskitytään positiivisiin tunteisiin hyvinvoinnin osa- alueena. Myönteiset tunteet luovat pohjan hyvinvoinnille (Seligman 2011, 16). Yhdysvaltain itsenäisyysjulistuksen fraasi ”ihmisillä on oikeus elämään, vapauteen ja onnellisuuden tavoitteluun” voidaan tulkita niin, että onnellisuuden tilaa ei saisi saavuttaa (Diener & Ryan 2011, 25). Positiivinen psykologia ja onnellisuuden tutkimus ovat eri mieltä, sillä onnellisten ihmisten on todettu suoriutuvan paremmin elämän eri osa-alueilla. Psykologi Barbara L. Fredrickson on kehittänyt *broaden and build* -teorian, jonka mukaan myönteisten tunteiden merkitys on laajempi kuin esimerkiksi ilon hetkellisesti aiheuttama mielihyvä. Myönteinen tunne laajentaa ihmisen kykyä ajatella ja parantaa onnistumisen mahdollisuuksia. (Fredrickson & Kurtz 2011, 35-36.) Myönteisten tunteiden vaikutusta on tutkittu muun muassa iloisen elokuvan tai hyvän musiikin vaikutuksesta ihmisen toimintaan. Tutkimusten tulokset osoittavat tutkimushenkilöillä parempaa suoriutumista ja myönteisempää vuorovaikutusta seuranneessa tehtävässä. (Fredrickson & Kurtz 2011, 36-37.) Teorian build -osa muodostuu myönteisten tunteiden ja niitä edeltävien onnistumisten vaikutuksesta. Myönteiset tunteet rakentavat ihmisen itseluottamusta ja resursseja, jotka antavat voimavaroja uusiin haasteisiin. Myönteisten tunteiden vaikutukset eivät useinkaan näy välittömänä muutoksena ihmisen toiminnassa, vaan niiden vaikutusten ilmeneminen vaatii pidemmän ajanjakson. (Fredrickson & Kurtz 2011, 39-41.)

PERMA-teorian toinen osa *engagement (E)* eli *sitoutuminen* tarkoittaa syvää kiinnostusta ja uppoutumista jotakin asiaa kohtaan (Seligman 2011; Leskisenoja 2016, 34). Seligmanin (2011, 11) mukaan sitoutuminen liittyy vahvasti flow -tilaan pääsemiseen. Flow -tilassa ihminen keskittyy intensiivisesti toimintaan, tuntee tilanteen olevan hallinnassa sekä kadottaa itsetietoisuutensa ja ajantajunsa suorittaessaan tehtävää. Flow -kokemuksessa kohtaavat ihmisen oma osaaminen ja sopivan vaikeusasteen tehtävä. (Shernoff & Csikszentmihalyi 2009, 132.)

Shernoff ja Csikszentmihalyi (2009) esittävät tutkimuksen, jonka mukaan sitoutuminen peruskoulussa johtaa todennäköisesti pitkäkestoiseen älylliseen ja ammatilliseen

kehittymiseen. Tutkimuksen mukaan oppilaan sitoutuminen ja motivaatio vieraan kielen opiskeluun koulussa voi johtaa esimerkiksi kielitaitoa vaativaan koulutukseen tai työtehtävään (Shernoff & Csikszentmihalyi 2009, 135-136.) Koulumaailmassa sitoutuminen voisi näkyä esimerkiksi oppilaan tunnollisena tehtävien tekemisenä ja haluna kehittyä kyseisessä oppiaineessa.

PERMA-teorian kolmas osa on *relationships (R)* eli *ihmissuhteet* (Leskisenoja 2016, 34). Termi käsittää koulumaailmassa oppilaan näkökulmasta suhteet opettajiin, oppilaisiin, kavereihin ja huoltajiin. Ympäriällä elävät ihmiset ovat suuri vaikuttaja yksilön elämän eri tilanteissa. Ihmiset kokevat ja tekevät asioita muiden ihmisten ollessa läsnä. (Seligman 2011, 20.) Myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen on todettu pienentävän stressiä ja parantavan mielialaa, kun taas kielteinen sosiaalinen vuorovaikutus lisää stressiä ja jopa aiheuttaa sitä (Ojanen 2007, 182-183). Ihmisen vuorovaikutusta tutkittaessa on havaittu selkeä myönteinen yhteys toimivilla ihmissuhteilla ja hyvinvoinnilla (Diener & Ryan 2011, 24).

PERMA-teorian neljäs osa *meaning (M)* eli *merkityksellisyys* tarkoittaa ihmisen tärkeäksi kokeman asian harjoittamista tai tärkeään ryhmään kuulumista. Voidaan kysyä, kuinka paljon merkityksellisyttä ihmisen elämässä on? Ihmiset haluavat elämäänsä merkityksellisyttä ja tarkoitusta. (Seligman 2011, 12-17). Leskisenojan (2016, 34-35) mukaan merkityksellisyys ilmenee oman elämän asioiden arvokkuutena ja tärkeytenä. Positiivinen psykologia ja pedagogiikka pyrkivät löytämään ihmisen vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita ja ihmissuhteita, jotka tekevät elämästä elämisen arvoista. Ojasen (2007, 145) mukaan merkityksellisyys voi löytyä erilaisista kohteista, kuten ihmissuhteista, työelämästä tai harrastuksesta. Merkityksellisyyteen kuuluu myös itsensä tunnistaminen merkittäväksi vaikuttajaksi yhteiskunnassa (Ojanen 2007, 145).

PERMA-teorian viides osa *accomplishemt (A)* eli *saavuttaminen* viittaa Leskisenojan (2016, 35) mukaan menestymiseen ja tavoitteiden täyttymiseen. Seligman (2011) kuvaa tätä osa-aluetta saavuttamiseksi ja voiton tavoitteluksi. On mahdollista, että PERMA-teorian osa-alueista saavuttaminen itsessään tuo yksilölle hyvinvointia ja mielihyvää.

Saavuttamisen kokemukset motivoivat ihmistä yrittämään lisää ja tavoittelemaan lisää menestystä. (Seligman 2011, 19-20.)

Leskisenoja (2016, 38) rakensi ja loi PERMA -teorian mukaisia luokkakäytänteitä omaan luokkaansa perusopetuksen yhteyteen. Leskisenojan (2016, 157) tutkimuksen tulokset osoittavat opettajan pedagogisten käytänteiden, persoonallisuuden, asenteen ja suhtautumisen opiskelijoihin vaikuttavan myönteisesti oppilaiden kouluiloon.

Leskisenojan (2016, 27) mukaan PERMA-teoriaa hyödynnetään ympäri maailmaa positiivisessa pedagogiikassa ja - psykologiassa. Se tarjoaa yhden mallin hyvinvointikasvatukselle. Dienerin ja Ryanin (2011, 22-23) mukaan ihmisen hyvinvoinnin mittaaminen näyttää, millä elämän eri osa-alueilla ihmiset kukoistavat tai alisuoriutuvat. Hyvinvointikasvatusta tulisi toteuttaa kouluissa masennuksen ja mielenterveyden ongelmien vähentämiseksi, elämäntyytyväisyyden kasvattamiseksi sekä parempien oppimistulosten ja laajempien ajatteluprosessien mahdollistamiseksi (Seligman ym. 2009, 295). PERMA-teoria soveltuu tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen hyvinvoinnin havainnollistamisen välineenä.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan pedagogista oppimisympäristöä luokassa, jossa sovelletaan positiivista pedagogiikkaa. Tavoitteenani on muodostaa lukijalle keinoja positiivisen pedagogiikan soveltamiseen ja kuvata kahden opettajan toteuttaman pedagogiikan laatua. Positiivinen pedagogiikka on varsin tuore ilmiö kasvatusalalla ja uskon, että tämä tutkimus tarjoaa käytännönläheisiä positiivisen pedagogiikan soveltamismahdollisuuksia opettajille.

Määrittelen seuraavaksi tutkimuskysymyksissäni esiintyvät pedagogisen oppimisympäristön ja pedagogiikan käsitteet. Oppimisympäristöllä (engl. learning environment) tarkoitetaan paikkaa, tilaa, ihmisryhmää tai toimintakäytännettä, joka tukee ja mahdollistaa oppimista (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi, Särkkä 2007, 11-17). Piispanen (2008, 23) rakentaa väitöskirjassaan oppimisympäristön kokonaisuuden fyysisestä, sosiaalisesta ja psykologisesta sekä pedagogisesta oppimisympäristöstä. Pedagogisessa oppimisympäristössä nousevat esille opettajan pedagogiset ratkaisut ja toimintamallit, joilla pyritään mahdollisimman laadukkaaseen oppimiseen. Opettajan motivaatio ja suunnittelu ovat keskeisessä osassa pedagogisen oppimisympäristön laadun kannalta. (Piispanen 2008, 157-158.) Tässä tutkimuksessa kiinnitän huomiota pedagogiseen oppimisympäristöön, vaikka sivuan tutkimuksen aikana fyysistä, sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä. Luokan pedagogiset tilanteet ovat ainutkertaisia, mutta niistä on mahdollista havaita yhtäläisyyksiä ja lähestymistapoja opetuksessa ja kasvatuksessa (Mikola 2011, 112).

Pedagogiikka on opettajan harjoittamaa ja oppilaan tai oppimista edistävää tavoitteellista toimintaa. Pedagogiikkaa voi harjoittaa monella tapaa. Valittuun pedagogiseen suuntaukseen vaikuttavat opettajan oma ajatus- ja arvomaailma. (Mikola 2011, 99.) Positiivinen pedagogiikka on yksi pedagoginen suuntaus. (ks. esim. Seligman ym. 2009).

Asetin tutkimukselle kaksi tutkimuskysymystä:

- 1) Miten opettajat rakentavat pedagogisen oppimisympäristön tutkimusluokassa?
- 2) Miten positiivista pedagogiikkaa sovelletaan tutkimusluokassa?

3.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimus kohdistui yhteen alakoulun luokkaan. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöitä olivat tutkimusluokan opettajat, oppilaat sekä luokan koulunkäynninohjaajat ja henkilökohtaiset avustajat. Valitsin tutkimuksen kohteeksi alakoulun luokan eliittiotannalla: tiesin ennakkoon, että luokan opettajat soveltavat positiivista pedagogiikkaa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 86) mukaan eliittiotanta antaa tutkijalle mahdollisuuden tavoittaa sellaiset henkilöt, joilta saa parhaiten informaatiota ja aineistoa omaan tutkimusaiheeseen.

Tutkin luokan opettajien rakentamaa pedagogista oppimisympäristöä ja heidän harjoittaman positiivisen pedagogiikan laatua. Tutkimuksessani huomioni kiinnittyi enimmäkseen opettajien toimintaan, mutta oppilailla ja ohjaajilla on myös merkittävä rooli tuloslukuissa kuvatun oppimisympäristön rakentamisessa ja pedagogisten tilanteiden kulussa.

Tutkimusluokkaa opettivat luokanopettaja (opettaja 1) ja erityisluokanopettaja (opettaja 2). Luokassa työskentelivät myös kaksi koulunkäynnin ohjaajaa ja kaksi henkilökohtaista avustajaa.

Tutkimusluokka oli perusopetuksen toinen vuosiluokka. Oppilaat olivat iältään 8-9 vuotiaita. Luokassa opiskeli 18 oppilasta, joista 8 kuului erityisen tuen piiriin ja yksi oppilas tehostetun tuen piiriin. Kaksi erityisen tuen oppilasta opiskeli toiminta-alueittain. Muut luokan oppilaat kuuluivat yleisen tuen piiriin. Tutkimushetkellä luokan oppilaat käyneet koulua yhden kokonaisen lukuvuoden ja yli puolet toisesta lukuvuodesta.

3.3 Tutkimuksen puitteet

Luokan opettajat olivat tehneet yhdessä päätöksen positiivisen pedagogiikan soveltamisesta. Opettajat perustelivat positiivisen pedagogiikan soveltamista oppilaiden koulumyönteisyyden lisäämisellä ja ryhmänhallinnan parantamisella. Positiivinen pedagogiikka oli tällä tavalla käytössä yhtenäiskoulussa vain tutkimusluokassa.

Tutkimusluokka oli osa noin 500 oppilaan yhtenäiskoulua. Luokkatila oli tilava. Tila oli jaettu kahteen työskentelypäätyyn, joissa jokaisella oppilaalla oli oma työskentelypiste. Luokan keskiosassa oli tila yhteisille piirihetkille, joita luokassa oli päivittäin. Piirihetkien aikana oppilaat istuivat puupenkeillä ja sohvalla. Piirialueen edessä oli luokan taulu, johon oli heijastettu päivän kulkuun ja opetukseen liittyviä kuvia. Lisäksi tilaan kuuluivat keittiö ja kaksi leikkihuonetta.

Tutkimusluokassa oppilaita ryhmiteltiin eri tavoin. Luokan tavallinen koulupäivä kesti neljän 45 minuutin oppitunnin ajan. Kolme havainnointipäivää olivat tavallisia koulupäiviä viimeisen koulupäivän yhden tunnin teatteriesitystä lukuun ottamatta.

3.4 Etnografinen tutkimusote

Etnografinen tutkimus on kehittynyt 1800-luvulla syntyneen antropologian jatkumona. Antropologia voidaan määritellä toisen tai vieraan tutkimiseksi. Antropologit ja tutkimusmatkailijat ovat jo 1200-luvulta alkaen havainnoineet alkuasukkaiden ja alkuperäisväestöjen elämää. Antropologit ovat raportoineet kotiin palattuaan havaitsemistaan eroista ja yhtäläisyyksistä. (Alasuutari 2001, 65-67.)

Etnografialla (engl. ethnography) tarkoitetaan ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 94; Mills & Morton 2013, 22-23; Rantala 2006, 220). Etnografisen tutkijan toiminta perustuu osallistuvaan havainnointiin, jonka avulla muodostuvat kuva ja ymmärrys tutkimuskohteen arjen elämästä (Eskola & Suoranta 2005, 98; Metsämuuronen 2006, 94; Rantala 2006, 216-220). Etnografinen tutkimus pyrkii luomaan yksityiskohtaisen kuvan tapahtumista, joiden avulla voidaan näyttää sosiaalisia prosesseja ja vuorovaikutuksen

laatua (Mercer, Littleton & Wegerif 2009, 32). Etnografi kirjoittaa havainnoistaan kuvaustekstin (Salo 2007, 227). Voidaan siis todeta, että etnografinen tutkimus sisältää havainnoinnin ja kirjoittamisen vaiheet. Etnografinen tutkimusote tarjosi minulle mahdollisuuden kokea positiivinen pedagogiikka luokassa itse ja muodostaa siitä oma tulkintani havaintojeni perusteella.

Etnografiaa voidaan käyttää tutkimusotteena erilaisissa tutkimuskohteissa ja ihmisryhmissä. Koulut, työpaikat, sosiaali- ja terveysalan instituutiot sekä erilaiset kulttuuria harjoittavat ihmisryhmät ovat tyypillisiä etnografisen tutkimuksen kohteita. Etnografinen tutkimus voi kohdistua tasa-arvoiseen ihmisjoukkoon tai esimerkiksi vähemmistöryhmään. (Lappalainen 2007, 11.)

Etnografin on tarkoitus oppia tutkimuskohteen toiminnasta kokemalla. Kokemalla oppiminen sisältää tutkimuskohteen kuuntelemista, näkemistä ja haastattelua sekä osallistumista tutkimuskohteen toimintaan (Eskola & Suoranta 2005, 105). Koin erityisesti kuuntelun ja näkemisen merkityksen suureksi tämän tutkimuksen aineiston hankinnassa ja oman tulkintani muodostamisessa.

3.4.1 Kouluetnografia

Koulu on tyypillinen paikka etnografiselle tutkimukselle maailmanlaajuisesti. Kouluetnografi osallistuu tutkimuskohteen toimintaan havaintoja tehden. (Lappalainen 2007, 12.) Koulu tutkimuspaikkana on yhteiskunnallisesti merkittävä, koska koulutus ja oppivelvollisuus koskettavat Suomessa ja ulkomailla (Lahelma & Gordon 2007, 17).

Kouluetnografia nähdään jatkumona 1900-luvun alun Yhdysvaltojen antropologiselle perinteelle. Chicagon koulukunta nimitystä käytetään paikallisen yliopiston toteuttamasta sosiologisesta tutkimuksesta, joka kohdistui 1920-luvun alueen jengikulttuureihin. Kouluetnografian historia Euroopassa alkaa 1970-luvun uudesta kasvatussosiologiasta, jossa tarkasteltiin prosesseja koulutuksessa. 1980-luvun brittiläistä ja amerikkalaista kouluetnografiaa on verrattu toisiinsa. Amerikkalainen kouluetnografia kohdistui luokkaympäristön etnisiin eroihin ja opettajan toimintaan, kun taas brittiläinen

kouluetnografia tarkasteli yhteiskuntaluokkaa ja huomioi sekä opettajat että oppilaat. (Delamont, Atkinson & Pugsley 2010, 5.)

Suomessa kouluetnografiaa on harjoitettu 1990-luvulta lähtien. Suomen Akatemian vuosina 1994-1998 toteuttama tutkimushanke *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli* oli ensimmäinen merkittävä suomalainen kouluetnografinen tutkimus. Eri ryhmien väliset erot, koulutuksen prosessit suhteutettuna koulutuspolitiikkaan ja kansainväliset erot koulukulttuureissa ovat olleet kouluetnografioiden tutkimuksen kohteina Suomessa. Suomalaisessa kouluetnografiassa on tyypillistä avata tutkimusmetodologisia valintoja sekä pohtia tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. (Lahelma & Gordon 2007, 27-29.)

Kouluetnografiassa on eri linjoja, joista sosiaalinen interaktionismi sijoittuu lähimmäksi omaa tutkimustani. Sosiaaliseen interaktionismiin keskittyvä kouluetnografi tutkii oppimis- tai kasvatusprosesseihin liittyviä vuorovaikutustilanteita (Lahelma & Gordon 2007, 19). Tässä tutkimuksessa valitsin tutkimuskentäksi luokan, jossa opettajat sovelsivat positiivista pedagogiikkaa opetustyössään.

Kouluetnografia voidaan jakaa kolmeen tasoon: 1) *virallinen koulu*, 2) *informaali koulu* ja 3) *fyysinen koulu* (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007, 43-44). Nämä kolme kouluetnografian tasoa auttoivat minua kohdistamaan huomioni eri asioihin havainnoidessani ja jäsentämään tekemiäni havaintoja kouluarjen tilanteista.

Virallinen koulu saa perustansa opetussuunnitelmasta ja koulutukseen liittyvästä lainsäädännöstä. Koulumaailmassa se näkyy muun muassa pedagogisina valintoina, oppimateriaaleina ja oppimistilanteisiin liittyvänä vuorovaikutuksena. Informaali koulu on oppilaiden oppituntien ulkopuolisen elämän asioihin liittyvää vuorovaikutusta. Fyysinen koulu kuvaa nimensä mukaisesti koulurakennuksen fyysisiä järjestelyitä, kuten tiloja ja olosuhteita. Fyysinen koulu mahdollistaa virallisen ja informaalin koulun. (Gordon ym. 2007, 43-44.) Tässä tutkimuksessa havainnoin virallista, informaalia ja fyysistä koulua.

3.4.2 Kouluetnografia tässä tutkimuksessa

Etnografisen tutkimuksen aiheenvalinta perustuu tutkijan kiinnostukseen (Rantala 2005, 100). Alun perin pohdin pro gradu -tutkielmani aiheeksi erityispedagogiikkaan liittyvää aihetta ja päädyin positiiviseen pedagogiikkaan. Minua kiinnostivat positiivisessa pedagogiikassa erityisesti keinot ja ajattelutapa tukea oppilaan oppimista, kasvua, kehitystä ja hyvinvointia myönteisellä tavalla. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutustuin positiivisen pedagogiikan teoriaan ja laadin tutkimussuunnitelman. Oman tutkimusaiheen teorian lukeminen edesauttaa tutkimusongelman muodostamista, jonka jälkeen tutkija voi laatia tutkimussuunnitelman (Eskola & Suoranta 2005, 36).

Etnografinen tutkimusote soveltuu yksilöiden ja ryhmän toiminnan sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Etnografia tutkimusotteena mahdollistaa monimenetelmäisen aineistonkeruun: erilaiset aineistonkeruutavat, kuten havainnointi, haastattelu ja keskustelut antavat tietoa kohdeilmiöstä. (Metsämuuronen 2006, 95; Paloniemi & Collin 2010, 204-205.) Erilaisten aineistonkeruumenetelmien yhdistämistä kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaatiossa yhdistellään ja vastakkain asetellaan kerättyjä aineistoja kokonaisuudeksi. (Syrjälä 1994, 44.) Heck (2011, 207) määrittelee triangulaation prosessiksi, jossa erilaisten aineistonkeruumenetelmien tuottamaa tietoa yhdistellään, vertaillaan ja vahvistetaan.

Usein koulutusta etnografisesti tutkiva varustautuu muistiinpanovälineillä ja tallentaa tekemänsä haastattelut nauhalle (Lahelma & Gordon 2007, 29). Aloitin tutkimusaineiston hankinnan haastattelemalla luokan opettajia. Haastattelu toteutettiin videoyhteydellä. Haastattelun päätavoitteena oli selvittää luokan käytänteitä ja toimintatapoja. Haastattelussa ilmeni myös opettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja kasvatuksesta.

Havainnoin luokan oppitunteja, jonka aikana täytin havaintopäiväkirjaa. Kirjasin havaintoja päiväkirjaan muun muassa kuullun, nähdyn ja keskustelujen perusteella. Tutkimuksen aineiston muodostivat havaintopäiväkirjapäiväkirja sekä luokanopettajan ja erityisluokanopettajan sekä oppilaiden haastattelut. Lisäksi otin valokuvia luokasta, jotka

liittyivät opetusmateriaaliin. Kuvaan aineistonhankintaani ja käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä tarkemmin seuraavassa luvussa 3.5.

Perinteisesti etnografinen tutkija toimii yksin (Gordon ym. 2007, 41). Etnografia tutkimusmenetelmänä soveltui minulle itsenäisenä tutkijana, koska muodostan oman tulkintani luokan positiivisesta pedagogiikasta. Pyrin muodostamaan mahdollisimman realistisia tulkintoja ja kuvaamaan tilanteet ennakkoluulottomasta näkökulmasta. Gordonin ym. (2007, 43) mukaan etnografi on valmis pitkään prosessiin ja avoin erilaisille tilanteille koulun arjessa. Lappalaisen (2007, 10) mukaan etnografisen tutkimuksen tekijä tekee tuttavuutta tutkimuskohteen kanssa ja harjoittelee toimimaan tutkimuskohteen käytänteiden ja sääntöjen mukaisesti. Koen, että tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen aloittanut opettajien alkuhaastattelu auttoi minua sopeutumaan ja suuntaamaan huomioni tutkimuksen kannalta merkittäviin asioihin. Havainnoinnin aloittaminen oli vaivattomampaa, kun tiesin ennakkoon luokan käytänteistä ja luokkarakenteesta. Opettajat tulivat minulle tutuiksi haastattelussa ja koin, että minut otettiin lämpimästi vastaan.

Tutkijan motivaatio, asenne ja päämäärät tutkimushetkellä vaikuttavat tutkimustuloksiin (Metsämuuronen 2006, 18). Etnografian tulee olla itse aktiivinen (Eskola & Suoranta 2005, 106). Lappalaisen (2007, 14) mukaan etnografisen tutkimuksen toteuttaminen vaatii tutkijalta psyykkistä, ruumiillista ja sosiaalista kestävyyttä. Jo tutkimusluokan löytäminen ja yhteydenotot vaativat minulta omaa aktiivisuutta. Etnografista tutkimusta tehdessäni huomasin havaintojen valtavan määrän ja oman rajallisuuteni. Kaikkea luokassa tapahtuvaa en voinut havaita. Pyrin havainnoinnin aikana kohdistamaan huomioni oleellisiin asioihin. Tolosen ja Palmun (2007, 96) mukaan tutkimuksen alkutilanne on hyvin erilainen, jos tutkija tuntee tutkimuskohteen ennakkoon. Tässä tutkimuksessa tutkimusluokka oli minulle tuntematon. Tutkimusluokan opettajat tunsin alkuhaastattelun jälkeen hieman paremmin. Vastaanotto luokassa oli lämmin ja koin itseni tervetulleeksi. Yksi oppilas totesi minulle tutkimuksen toisena päivänä:

Oppilas: Hei Joel, on kiva, että olet täällä! (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

3.5 Tutkimusaineiston hankinta

Etnografin tavallisimmat aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi ja havaintopäiväkirjan täyttäminen (Syrjäläinen 1994, 83). Keräsin aineistoa edellä mainittujen menetelmien lisäksi keskustelemalla tutkimushenkilöiden kanssa havainnoinnin yhteydessä ja valokuvaamalla opetusmateriaalia.

Toteutin tutkimuksen aikana kahdenlaisia haastatteluita. Tutkimuksen alussa haastattelin luokan opettajia videoyhteyden välityksellä. Haastattelun tavoitteena oli saada alkukäsitys luokasta ja pedagogisista käytänteistä. Puolistrukturoitu teemahaastattelu kohdistuu selkeästi valmiiksi pohdittuun teemaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Teemahaastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja toiminnastaan. Teemahaastattelu on vapaamuotoisempi kuin strukturoitu lomakehaastattelu ja se keskittyy valittuihin aihealueisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidun teemahaastattelun aiheena olivat luokan positiivinen pedagogiikka ja siihen liittyvät käytänteet tutkimusluokassa. Lähetin haastatteluun osallistuneille luokan opettajille haastattelun kysymykset sähköpostitse kahta päivää ennen haastattelua heidän pyynnöstään. He olivat valmistautuneet haastatteluun ja kirjanneet asioita muistiin. Haastattelu eteni vapaamuotoisesti ja keskustelunomaisesti. Haastattelun edetessä kysyin opettajilta tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelussa opettajat taustoittivat ja avasivat pedagogista ajatteluaan. Tutkimuksen alkuhaastattelu kesti 58 minuuttia. Nauhoitin haastattelun litterointia varten. Metsämuurosen (2006, 122) mukaan ennen tutkimusaineiston analyysia haastattelut tulee litteroida eli puhtaaksikirjoittaa.

Toinen tutkimuksessa käyttämäni haastattelumuoto oli etnografinen haastattelu. Etnografisen haastattelun tunnusmerkkejä ovat kysymysten valmisteleminen kenttätöön yhteydessä, haastattelun toteuttaminen kenttätöön ohessa ja haastattelun osapuolten realistinen käsitys toisistaan. (Tolonen & Palmu 2007, 91-92.) Etnografisia haastatteluita tutkimuksessani olivat ainakin oppilaiden poroleikki- ja lauserallihaastattelut sekä opettajan 2 suunnittelutyöhön liittyvä haastattelu. Suunnittelin näihin haastatteluihin

kysymykset havainnoinnin aikana ja kirjasin ne havaintopäiväkirjaan ennen haastattelun alkua. Poroleikkihaastatteluissa suunnittelin uusia kysymyksiä jälkimmäiselle ryhmälle, joihin halusin saada vielä tarkempia vastauksia oppilailta. Poroleikkihaastattelut toteutettiin ensimmäisen tutkimuspäivän viimeisen oppitunnin alussa. Oppilailla oli haastattelutilanteessa käsitys minusta tutkijana ja toiminnastani luokassa. He olivat nähneet toimintaani ja olin esittänyt heille muutamia kysymyksiä heidän toimintaansa liittyen. Tutkimuksen kolmannen päivän lauserallihaastattelussa oppilaat olivat minulle jo tutumpia ja koin, että he tulivat haastatteluun mielellään.

Kolmantena havainnointipäivänä toteuttamani haastattelu opettajan 2 suunnittelutyöstä noudatti myös edellä mainittuja kriteerejä (ks. Tolonen & Palmu 2007, 91-92): suunnittelin kysymykset havainnoinnin aikana ja opettajalla 2 oli tässä vaiheessa selkeä käsitys toiminnastani tutkijana. Opettajan 2 haastattelun ajankohtana olin ehtinyt toteuttaa teemahaastattelun ja kaksi kokonaista päivää havainnointia luokan toiminnasta. Etnografista haastattelua valmistellessani minulla oli tunne, että tarvitsen haastattelun kautta lisää aineistoa tutkimukseen tai lisätietoa tietystä toiminnasta. Kirjasin etnografisten haastatteluiden vastaukset havaintopäiväkirjaan. Osa oppilaiden huoltajista oli kieltänyt lapsensa haastattelun nauhoittamisen, joten se selkeytti valintaani.

Kävin havainnoimassa luokan oppitunteja kolmena peräkkäisenä päivänä. Havainnoidessani seurasin välillä koko ryhmän toimintaa ja välillä keskityin yksittäisen oppilaan, opettajan tai ryhmän toiminnan havainnointiin. Havainnoinnin aikana keskustelin opettajien kanssa ja myös näistä keskusteluista muodostui havaintoja. Keskustelut etnografian ja tutkimushenkilöiden välillä ovat osa tämän päivän etnografiaa (Angrosino 2005, 731). Täytin havaintopäiväkirjaa vihkoon. Alasuutarin (2011, 281) mukaan osallistuvaan havainnointiin kuuluu tapahtumien kirjaaminen muistiin niin, että tutkija pystyy muistamaan ne myöhemmin. Kirjasin havaintoni ylös aikajärjestyksessä. Se tuntui minusta parhaalta tavalta saada kirjoitettua oleelliset asiat muistiin.

Valokuvilla voidaan rikastuttaa tutkimuksen tiheää kuvausta (ks. Rantala 2005, 132-133). Valokuvien tehtävänä on tässä tutkimuksessa tuoda tutkimusraporttiin konkreettisuutta ja eloisuutta.

Rantala (2005, 141) kuvaa tutkimuksessaan etnografin toimintaa palapelin kokoajaksi. Palapelin palat ovat eri aineistonkeruumenetelmillä kerättyä aineistoa. Tässä tutkimuksessa kokosin oman palapelini haastattelujen, havaintopäiväkirjan ja valokuvien paloista. Tutkimuksen teemahaastattelu tuotti 17 sivua litteroitua tekstiä. Havaintopäiväkirjan pituus oli 21 sivua. Opetusmateriaaliin liittyviä valokuvia otin 16 kappaletta, joista valitsin tutkimusraporttiin 7 kappaletta.

Kerätty aineisto	Sivumäärä/ Kappalemäärä
Opettajien haastattelu	17 sivua
Havaintopäiväkirja	21 sivua
Opetusmateriaaliin liittyvät valokuvat	16 kuvaa, joista 7 tutkimusraportissa

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

3.6 Aineiston analyysi

Etnografisen tutkimuksen analyysi on laadullista sisällönanalyysia (Syrjäläinen 1994, 89). Laadullisella sisällönanalyysillä pyritään tuottamaan lukijalle tiivis ja todenmukainen kuva tutkimuskohteesta. Laadullinen sisällönanalyysi sopii erilaisten kirjallisten aineistotekstien analyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104.)

Etnografisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata laadullista tutkimustilannetta kokonaisuutena. Etnografisen tutkimuksen analyysivaiheessa tiheä kuvaustapa antaa lukijalle mahdollisuuden saada mahdollisimman tarkan kuvan tutkimuskohteesta. (Eskola, Suoranta 2005, 105.)

Laadullisessa sisällönanalyysissa tekstiä katsotaan läheltä ja etäämmältä. Läheisyys tekstiin viittaa konkreettiseen kuvaukseen tapahtumista ja yksityiskohdista. Etäisyys tekstistä viittaa yleisen tason kuvauksiin, johtopäätöksiin ja tutkijan tekemiin tulkintoihin. (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 29-30.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa kuvailen tapahtumia tiiviisti, mutta jo tapahtumakuvaus on omaa tulkintaani luokan

tapahtumista. Lisäksi muodostan kokonaisvaltaisempia ja yhteiskunnallisen kontekstiin liitettyjä johtopäätöksiä.

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käytettävät käsitteet nousevat aineistosta esiin. Teorialähtöisessä analyysissä valmis analyysirunko ohjaa aineiston luokittelua. Tutkimuksesta voidaan erotella valmiin rungon avulla tutkimusongelmaan kuuluvat ja kuulumattomat tulokset. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistoa katsotaan tietyn teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009 109-117.)

Paikannan oman laadullisen sisällönanalyysini aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysiin välimaastoon. En käyttänyt tässä tutkimuksessa valmista analyysirunkoa, joten teorialähtöinen sisällönanalyysi ei ole kyseessä. Aineisto ohjasi vahvasti käsitteiden muodostumista. Analyysin kannalta on huomattava, että tutustuin erityisesti positiivisen pedagogiikan sekä etnografian teoriaan ennen aineiston hankintaa. Työstin kirjallisuuden lukemisen yhteydessä myös tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys sisältää aikaisempaa tietoa tutkimuskohteesta sekä kuvaa käytettyä tutkimusmetodologiaa.

Positiivisen pedagogiikan, - psykologian ja kasvatustieteen teoriat olivat tukenani valitessani mahdollisimman tarkkoja käsitteitä tuloksilleni. Käsitteiden ja alakategorioiden tarkentuminen edellyttää teoriaan perehtymistä ja käsitteiden ymmärtämistä. Teorian tehtävänä on tarkentaa ja selkeyttää aineistoa, mutta aineiston tulee ohjata teorian käyttöä. (Syrjäläinen 1994, 90.) Kirjallisuus tuli mukaan analyysiin vasta käsitteiden nimeämisvaiheessa.

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla opettajien haastattelun heti seuraavana päivänä. Laadullisen analyysin aloittaminen vaatii aineistojen litterointia (Syrjäläinen 1994, 89). Litteroinnin jälkeen oli havainnoinnin vuoro, jota tein kolmen peräkkäisen päivän ajan. Seuraavaksi keskityin kevään opetusharjoitteluun ja tutkimus jäi tauolle.

Palasin tutkimusaineistojen pariin noin kahden kuukauden tauon jälkeen. Tulostin litteroidun haastattelun paperiversioksi. Luin haastattelun muutamaan kertaan. Seuraavaksi lähdin yliviiivaamaan väritusseilla aineistosta positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä teemoja sekä käytänteitä. Laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe on ns. karkea luokittelu tutkimuskysymysten mukaan (Syrjäläinen 1994, 89). Erottelin aineistosta myös tutkimushenkilöt eli opettajat, oppilaat ja ohjaajat. Seuraavassa vaiheessa taulukoin löytämäni teemat tutkimushenkilöiden mukaan. Taulukoissa oli aluksi paljon tekstiä ja rinnakkaisia käsitteitä, joita yhdistelin.

Tutkimushenkilö/Lainaus	Alustava käsite
Ope 1: Oma positiivinen asenne sekä lapsia ja aikuisia kohtaan on yksi tärkeä.	Opettajien oma positiivisuus
Ope 2: Esimerkiksi jos lapsi mokaa tai tekee väärin, niin hänelle ei jäisi mieleen se mokailu tai virhe, vaan se yritetään kääntää heti positiiviseksi: ”hei tällä kertaa meni näin, mutta ens keralla sitten me osataan tää juttu”.	Negatiivisuuden/Epäonnistumisen kääntäminen positiiviseksi

Taulukko 2: Näyte haastattelun käsitteellistäminen

Haastattelun taulukoinnin jälkeen toimin samalla tapaa myös havaintopäiväkirjan kanssa. Tulostin päiväkirjoja useamman kappaleen ja käytin värikoodeja positiivisen pedagogiikan teemojen sekä tutkimushenkilöiden merkitsemisessä. Tein taulukon havaintopäiväkirjasta tutkimushenkilöiden mukaan.

Seuraavassa analyysin vaiheessa lähdin yhdistelemään haastatteluaineistoa ja havaintopäiväkirjaa. Karkean luokittelun jälkeen tavoitteena on löytää alustavia alakategorioita tuloslukuihin (Syrjäläinen 1994, 89). Etsin aineistolähtöisesti yhtäläisyyksiä, joista kehittyi myöhemmin tuloslukujen käsitteitä. Aineiston analyysi on haastava tehtävä, jos erilaisia aineistoja tulee yhdistää kokonaisuudeksi (Rantala 2006, 255). Ristiinvalidoinnilla tarkoitetaan eri aineistojen vertailua ja yhdistämistä omien käsitteiden löytämiseksi (Syrjäläinen 1994, 89). Tämän tutkimuksen aineiston

muodostivat opettajien haastattelut, havaintopäiväkirjan muistiinpanot ja opetusmateriaalin liittyvät valokuvat. Rantalan (2006, 255) mukaan etnografisen tutkimuksen analyysissä pyritään löytämään aineistosta käsitteitä ja yhtäläisyyksiä.

Käsite/ Aihe	Haastattelu	Havaintopäiväkirja
Lapselle lapsen kokoisia tehtäviä – Yksilöllisen oppimisen tukeminen	<p>→ tavoitteena onnistumisen kokemukset</p> <p>→ eriyttäminen</p> <p>→ iän ja kehityksen huomioiminen</p> <p>Ope 2: kaikessa mitä me tehhään tarjota lapselle semmosia onnistumisen kokemuksia, niiku että kolleega käyttää sanontaa ”sen lapsen kokosia tehtäviä tarjotaan sille lapselle” ja sitä kautta ku ei oo liian haastavia ne tehtävät niin me pystytään saamaan päivittäin sille lapselle semmosia hyviä fiiliksiä ja mie osasin, mie onnistun.</p>	<p>- Ti aamu eri tehtäviä vihreät (moniste) + yksilölliset ja siniset/punaiset (vihko).</p> <p>- Kaksisuuntainen integraatio: oppilas siirretty tilapäisesti vihreisiin. Enemmän onnistumisen kokemuksia ja tulokset olleet hyviä. Hänellä tapana vertailla osaamista muihin.</p> <p>- Oppilaalla ei vielä riitä kärsivällisyys kirjoittaa lauseita. Annetaan vielä onnistumisen kokemuksia sanojen avulla. Open 1 mukaan taidot kyllä riittäisivät.</p>

Taulukko 3: Näyte haastattelun ja havaintopäiväkirjan yhdistämistä alaluokaksi

Ennen tuloslukujen kirjoittamista laadin käsitekartat aineistosta ilmenevistä oppimisympäristön rakentamisen ja luokan positiivisen pedagogiikan pääkategorioista. Käsitekarttojen tavoitteena oli vielä tiivistää käsitteiden määrää ja selkeyttää minulle pääkategoriat ja alakategoriat. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata pedagogista

oppimisympäristöä luokassa, jossa sovelletaan positiivista pedagogiikkaa. Etnografin toteuttama aineiston analyysi vaatii ajattelutyötä, systemaattisuutta ja ajankäyttöä (Syrjäläinen 1994, 94).

Laadullisissa analyysissä haasteena on punaisen langan säilyttäminen. Tutkijan tulkinta ja tutkimushenkilöiden ääni vuorottelevat tutkimusraportissa. (Graneheim ym. 2017, 33). Tutkimustuloksissani esiintyy monenlaisia pedagogisia ilmiöitä ja käsitteitä, joten päädyin soveltamaan tutkimustulosten kuvauksessa ns. maatuskamallia. Maatuskamallissa tuloslukujen yhteydessä tutkija tulkitsee ja perustelee tuloksiaan kirjallisuuden sekä aikaisemman tutkimuksen avulla. (ks. Uljas-Rautio 2008, 10.) Tämän tutkimuksen tuloslukujen alussa on lyhyt teoriaosio, jonka tavoitteena on avata lukijalle luvun kannalta oleelliset ilmiöt ja käsitteet. Tuloslukujen edetessä peilaan tuloksiani kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen.

Kirjoitin kaksi tuloslukua, joista ensimmäinen käsittelee oppimisympäristön rakentamiseen liittyviä teemoja ja toinen opettajien soveltamaa positiivista pedagogiikkaa. Tulosluvuissa olen kuvannut havaintopäiväkirjan tapahtumia konkreettisesti. Havaintopäiväkirjan muistiinpanoja voi hyödyntää suorina aineistoviitteinä tutkimusraportissa (Alasuutari 2011, 282). Tutkimusraportissa kuvaan tapahtumia kerronnallisesti sekä suorina aineistoviitteinä havaintopäiväkirjasta ja haastatteluista. Tutkimusraportissa tapahtumat ja tulokset kuvataan kerronnallisessa muodossa (Eskola & Suoranta 2005, 106).

3.7 Luotettavuus ja eettisyys

Etnografi havainnoi tutkimuskohdetta usein pitkän ajanjakson (Tolonen & Palmu 2007, 89). Tässä tutkimuksessa havainnointi kesti kolme päivää. Tutkimuksen tulokset olisivat voineet muuttua, jos havainnointivaihe kentällä olisi ollut pidempikestoinen. Ainakin tutkimushavaintoja olisi siinä tapauksessa enemmän. Pyrin käyttämään kolmen päivän ajanjakson tehokkaasti hyödykseni ja kirjaamaan havaintoni ylös.

Luokassa oli toteutettu aikaisemmin kasvatustieteellistä tutkimusta. Luokassa oli ollut tutkijoita seuraamassa luokan koulupäivää, joten tutkija luokassa ei ollut oppilaille tai opettajille uusi asia. Oppilaille oli selkeästi tuttua, että luokassa on vieras aikuinen. Osa oppilaista oli kuitenkin haastattelutilanteissa melko vähäsanaisia, mikä voi johtua esimerkiksi vieraalle puhumisesta. Toisaalta ryhmässä haastatellessani he kertoivat hyvinkin laajasti näkemyksiään esimerkiksi poroleikistä.

Lapsen avoimuuteen ja ulosantiin haastattelutilanteessa vaikuttavat haastattelijan ja lapsen valtapositiot sekä lapsen hetkellinen kokemus tutkijasta. Haastattelutilanteen edetessä lapsen itseluottamus voi kasvaa, jolloin lapsi vastaa kysymyksiin laajemmin. (Kyrönlampi & Määttä 2013, 60.) Tutkijapositioni oli luokan toimintaa taustalta seuraava henkilö. Luokan opettajat rohkaisivat oppilaita tulemaan haastatteluun. Tutkimushenkilöillä oli myös mahdollisuus kieltäytyä haastatteluista.

Eskolan ja Suorannan (2005, 162) mukaan etnografit keräävät pääsääntöisesti aineistonsa liian aikaisin houkutusvuoksi. Aineistonkeruuvaiheessa tutkimuksen lopullinen tarkoitus voi olla epäselvä. Yliopisto-opiskelijana opintojeni aikataulu ohjasi aineistonkeruuni maaliskuun 2019 ajankohtaan. Ennen aineistonkeruuta opiskelin teoriaa positiivisesta pedagogiikasta ja etnografiasta. Kentällä ollessani minulla oli luottavainen olo, kun pääsin alkuun havaintojen kirjaamisessa. Tein päätöksen havaintojen kirjaamisesta aikajärjestykseen vasta havainnoinnin alussa. Se tuntui luontevimmalta tavalta kirjoittaa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 38) mukaan reaaliajan havainnot ovat nähtävissä vain kerran ja informaation määrä voi olla suuri. Aloittelevana etnografina koin havaintojen määrän ja kertaluontoisuuden haasteellisena. Tutkimusluokan piirikeskustelujen aikana minusta tuntui, että kirjoitin koko ajan. Minun oli keskityttävä, jotta oleellista informaatiota ei menisi ohi. Luotettavuuden lisäämiseksi kysyin opettajilta asioista, jotka tuntuivat minusta epäselviltä. Tutkimusluokan opettajien vastaukset tarkensivat havaintojani ja sain keskusteluista myös uutta tietoa.

Etnografin tutkimusraportti on tutkijan tulkintaa tositapahtumista. Etnografi tekee valintoja tapahtumien yhteyksistä ja arvioi omaa tutkijapositioniaan. (Salo 2007, 229.) Muodostin tässä tutkimuksessa oman tulkintani havainnointijakson tapahtumista ja tutkimushenkilöiden haastatteluvastauksista. Olin tutkijana osa luokan koulupäivää. Havainnoin luokkaa pyöreän pöydän ääreltä. Paikkani sijaitsi tutkimusluokan keskiosassa, josta pystyin katsomaan luokkaa kokonaisuutena. Lähdin liikkeelle paikaltani, kun halusin tai koin tarpeelliseksi seurata yksilön tai ryhmän toimintaa lähempää. Kysyin opettajilta ja oppilailta kysymyksiä, jos jokin heidän toiminnassaan askarrutti tai kiinnosti minua.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein tutkimuksen toistettavuuden kautta. Tutkimusprosessin joustavuuden ja tutkimustilanteen ainutkertaisuuden vuoksi etnografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan raporttoimalla tutkimusprosessin kulku mahdollisimman tarkasti (Syrjäläinen 1994, 101). Valokuvilla voidaan lisätä etnografisen tutkimuksen luotettavuutta ja selkeyttää tutkimusraporttia lukijan kannalta (Rantala 2005, 132-133). Esimerkiksi luokan opiskelutilanteet ja keskustelut olivat ainutkertaisia. Tutkimustulokset ovat tulkintaani luokan oppimisympäristön rakentamisesta ja positiivisesta pedagogiikasta.

Oppilashavainnot olivat tärkeä osa lisäämässä tutkimuksen luotettavuutta. Oppimisympäristön organisointi ja pedagogiikka näyttäytyivät luokassa silloin, kun paikalla ovat opettajat, ohjaajat ja oppilaat. Opettajilla oli koko havainnointijakson ajan vapaus harjoittaa pedagogiikkaa. Eskolan ja Suorannan (2005, 58) mukaan tutkimushenkilöiden oikeus yksityisyyteen tulee säilyttää tutkimusprosessin ajan. Oma suhtautumiseni tutkimushenkilöihin oli kunnioittava. Olin kiitollinen siitä, että pääsin luokkaan tutkimaan.

Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus hyvästä tieteellisestä käytännöstä on ohjannut minua tämän tutkimusprosessin tutkimuksen eettisissä valinnoissa. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.)

Tässä tutkimuksessa olen merkinnyt lähdeviitteen aina, kun olen kertonut toisen tutkijan tuloksia tai menetelmällisiä ohjeita. Muiden tutkijoiden työtä tulee kunnioittaa asianmukaisilla lähdeviitteillä. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7). Tässä tutkimuksessa noudatan Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan kirjallisten töiden ulkoasun ja lähteiden merkitsemisen ohjetta.

Etnografisen tutkimuksen toteuttaminen vaatii asianmukaiset luvat (Eskola & Suoranta 2005, 101; ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012 6-7). Tammi - helmikuussa 2019 ennen tutkimuksen aloittamista pyysin luvan tutkimukselle sivistystoimenjohtajalta, koulun apulaisrehtorilta, luokan opettajilta, oppilailta ja heidän huoltajiltaan (Kyrönlampi & Määttä 2013, 52). Tutkimuslupa -esimerkit löytyvät tutkimuksen lopusta liitteet -osiosta.

Sivistystoimenjohtajan ja apulaisrehtorin tutkimuslupapäätökset olivat myönteisiä. Kaikki tutkimushenkilöt eli luokan kaksi opettajaa ja 18 oppilasta antoivat luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Osa oppilaiden huoltajista kielsi lapsensa haastattelun nauhoittamisen. Nauhoitin vain opettajien alkuhaastattelun. Tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta tutkimuksen aikana, jolloin kaikki kyseistä henkilöä koskeva aineisto poistettaisiin tutkimuksesta. Mahdollinen vetäytyminen ei vaikuttaisi millään tapaa lapsen koulunkäyntiin. Vetäytymistapauksia ei ilmennyt tutkimusprosessin aikana.

Tiedottaminen tutkimuksesta tapahtui tutkimusinfo - ja tutkimuslupa -lomakkeiden kautta. Lomakkeiden kautta kerroin tutkimuksen aiheen, aikataulun ja tavat hankkia aineistoa. Mainitsemani aineistonhankintatavat olivat havainnointi, haastattelu ja luokan opetusmateriaalin valokuvaus. Tutkimuslupa -lomakkeessa kerroin tutkimuksen aineistojen luottamuksellisesta käsittelystä ja julkaisemisesta vain tutkimusraportin yhteydessä. Tallensin opettajien haastattelun ja opetusmateriaaliin liittyvät valokuvat matkapuhelimeeni. Poistin haastattelun puhelimestani litteroinnin jälkeen. Opetusmateriaaliin liittyvät valokuvat siirsin myöhemmässä vaiheessa tietokoneelleni, josta ne poistetaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa tulee käyttää tieteellisen

tutkimuksen kriteerien mukaisia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.)

Tutkimushenkilöiden nimiä olen käsitellyt luottamuksellisesti. Tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilymiseen liittyvät riskit tulee tunnistaa. (Kuula 2011, 64; Eskola & Suoranta 1998, 58). Juuri tästä syystä puhun tutkimushenkilöistä opettajina, ohjaajina ja oppilaina. Olen pyrkinyt anonymiteettiin jo aineistonkeruuvaiheessa. Tutkimushenkilöiden nimiä ei esiinny tutkimusraportissa. Tutkimusraportissa puhun opettajista, ohjaajista ja oppilaista.

Otin eettisen näkökulman huomioon myös tutkimushenkilöitä kuvatessani. En myöskään kuvaile tutkimushenkilöiden ulkonäköä. Kuvausteksti ei saa olla loukkaavaa tutkimushenkilöä kohtaan (Kuula 2011, 206).

Luokan opettajilla on numerot. Numeron perusteena on ammatillinen toimenkuva. Numerointi selkeyttää opettajien kohdalla esimerkiksi heidän työnjakonsa ja tehtävien kuvausta. Oppilaita olen erotellut numeroilla selkeyden vuoksi, vain jos heitä on havainnointi- tai haastattelutilanteessa monia. Kerätty aineisto on vain minun käytössäni ja huolellisesti tallessa.

Luokkaan tullessani esittäydyin oppilaille ja luokan aikuisille. Kerroin tulevasta havainnoinnistani ja haastatteluistani luokassa. Muistutin oppilaita jaetusta tutkimusinfosta sekä tutkimusluvista, jotka sain kaikilta tutkimushenkilöiltä. Lisäksi minulta sai tulla kysymään tutkimukseen liittyvistä asioista.

Etnografia tutkimusmenetelmänä mahdollistaa lapsitutkimuksen heidän omassa ympäristössään ja heidän omilla ehdoillaan (Rantala & Määttä 2013, 268). Etnografian tulee antaa tilaa lasten toiminnalle, jotta on mahdollista saada realistinen käsitys lasten arjesta (Uusiautti & Määttä 2013, 21). Seurasin luokan arkea sellaisena kuin se oli.

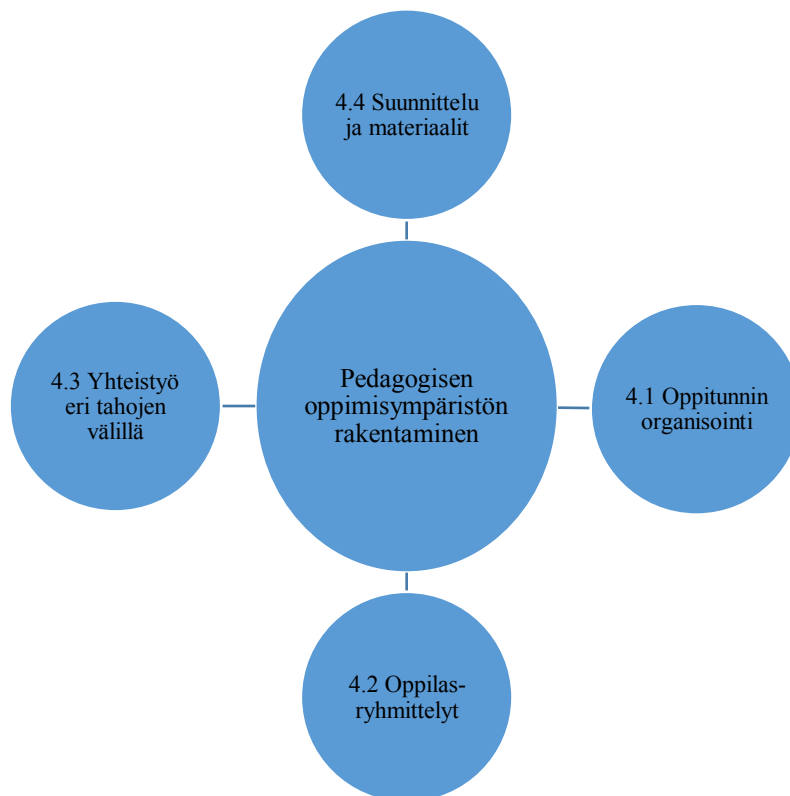
Luokanopettajaopiskelijana olen melko kokematon tutkija. Pro gradu -tutkielma kuuluu Lapin yliopiston maisterivaiheen opintoihin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan

tutkimuksen laatua tulee valvoa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olen saanut tutkimuksen aikana ohjausta minua askarruttaviin kysymyksiini pro gradu -ryhmän ohjaajalta.

Eettinen pohdinta vaatii tutkijalta professionaalisuutta. Eettiset ongelmakohdat tulee tunnistaa ja vetää selkeä raja eettisen ja epäeettisen välille. (Eskola & Suoranta 2005, 59.) Erilaisista tutkimuseettisistä ohjeistuksista huolimatta vastuu eettisistä päätöksistä on tutkijana itselläni (Eskola & Suoranta 2005, 52; Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Tutkijana minun tulee olla tutkimusprosessin eri vaiheissa rehellinen, huolellinen ja tarkka (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7). Hyvässä laadullisessa tutkimuksessa sitoudun tutkijana laadukkaaseen ja eettisesti kestävään tutkimustyöskentelyyn koko tutkimusprosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksen taustalla vaikuttavista organisaatioista tulee mainita tutkimusraportissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.)

4. PEDAGOGISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTAMINEN

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimusongelmaani, jolla pyrin selvittämään, miten tutkimusluokan opettajat rakentavat pedagogisen oppimisympäristön. Tulosluvun pääkategoria on *pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen*. Alakategoriat kuvaan eri alaluvuissa. Tämä tulosluku kertoo luokan pedagogisen oppimisympäristön rakentamisesta kuvion 1 mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa 4.1 kuvaan opettajien tapaa *organisoida ja strukturoida luokan oppitunnit*. Alaluvussa 4.2 esitän opettajien tavan toteuttaa *oppilasryhmittelyitä*. *Eri tahojen välistä yhteistyötä* käsittelen alaluvussa 4.3. Viimeisessä alaluvussa 4.4 kerron *opettajien suunnittelutyöstä ja materiaalien tekemisestä*.



Kuvio 1: Pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen

4.1 Oppitunnin organisointi

Strukturoidut opetuskäytännöt ja oppimisympäristöt ovat keinoja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja tukemiseen (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 221). Oppiminen vaatii oppijalta hyvää vireystilaa ja tarkkaavuuden suuntaamista oikeisiin asioihin. Erityisesti tarkkaavuusongelmaista oppilasta voidaan tukea kertomalla tehtävän kulku ja sen tarkoitus. (Aro & Närhi 2003, 26-27.) Takalan ja Konnun (2016, 101) mukaan kuvat ja esineet tukevat kommunikointia erityisesti silloin, kun verbaalisen kielen ymmärtäminen tai tuottaminen on haasteellista.

Työn organisointi ja opetuksen struktuuri näyttäytyivät luokan opettajien arjen peruspilareina. Oppimisympäristön organisointiin liittyi tapa jakaa oppitunnit 20 minuutin tuokioihin ja piirihetkiin niiden välissä. Oppimista ja koulunkäyntiä tuettiin kuvien avulla.

Luokan koulupäivät käynnistyivät aamupiirillä. Aamupiirissä keskusteltiin ajankohtaisista aiheista, esimerkiksi oppilaiden viikonlopun kuulumisista. Luokan oppitunnit alkoivat usein piiristä. 45 minuutin oppituntia rytmitettiin noin 20 minuutin opetustuokioihin, joita seurasi piirihetki. Opetustuokio saattoi sisältää itsenäistä opiskelua tai ryhmätyötä. Vaikka materiaaleja eriytettiin ja yksilöllistä tukea annettiin, niin luokka kokoontui yhdessä piiriin 20 minuutin tuokioiden jälkeen.

Piiritila sijaitsi fyysisesti luokan keskellä. Piirihetkien tarkoituksena oli antaa ryhmille opiskeluohjeet tai koota ryhmien tuloksia. Lisäksi piirihetkien yhteydessä keskusteltiin ajankohtaisista aiheista, oppilaiden kuulumisista ja suoritettiin itsearviointeja. Luokan oppitunti saattoi sisältää esimerkiksi kaksi piirihetkeä ja kaksi opetustuokiota. Piirihetken jälkeen opiskeltava aihe vaihtui tai pysyi samana.

Seuraa 20 minuutin matematiikan tuokio. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Luokan opetus oli strukturoitua. Struktuuria loivat tuokioiden ja piirihetkien lisäksi kuvat sekä Time timer -kello, jonka avulla oppilaat konkreettisesti näkivät jäljellä olevan

työskentelyajan. Time timerin piippaus toimi merkkinä tuokion päättymisestä ja piiriin siirtymisestä.

Kello soi -> kokoontuminen piiriin.

Avustaja: Pikku tauko, käydään piirissä vain mutka. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)



Kuva 1: Oppitunnin rakenne visuaalisen struktuurin avulla

Luokassa sovellettiin uutena eriyttävänä opetustapana menetelmää nimeltä Universal Design for Learning (UDL - suomeksi esteetön oppiminen). UDL -opetustavassa arvostetaan erilaisia oppijoita esimerkiksi oppimisen ongelmien sijaan. UDL pyrkii mahdollistamaan erilaisia polkuja oppimiseen ja menestykseen. UDL perustuu opettajan suunnittelemiin ja toteuttamiin vaihtoehtoihin oppimisympäristöihin. UDL -opetustavan osa-alueita ovat:

- 1) Monipuoliset opetusmateriaalin esitystavat oppilaille

- 2) Monipuoliset tavat opiskella ja osoittaa osaamistaan
- 3) Monipuoliset tavat osallistua opiskeluun. (Rose, Gravel & Gordon 2014, 475-477.)

UDL -opetustapaa esiintyy eri alaluvuissa, joten koin tässä vaiheessa tarpeelliseksi määritellä sen. UDL -tuokio on merkitty luokan taululle (kuva 1) ensimmäisen aikastruktuurin kohdalle.

Opettajat perustelivat oppitunnin jakamista oppimistuokioihin oppilaiden tarkkaavuuden säilyttämisellä. Kellon piippauksen jälkeen oppilaat siirtyivät piiriin ja katkaisivat oppimistehtävän tekemisen hetkeksi. Oppimistuokioiden ja taukojen käyttöä tukevat monet aikaisemmat tutkimukset. Muun muassa Aron ja Närhen (2003, 26-27) mukaan oppitunteja ja opetusta tauottomalla voidaan tukea oppilaiden tarkkaavuutta ja vireystilaa. Impulsiivisuudesta ja tarkkaavaisuuden ongelmista kärsivät oppilaat hyötyvät erityisesti strukturoidusta opetuksesta ja oppimisympäristöstä. Oppilaille välitunnit ja toiminnallisuus ovat mahdollisuuksia energian purkamiseen. Toiminnallisuus ja fyysinen aktiivisuus tauon aikana antavat oppilaalle mahdollisuuden parempaan tarkkaavuuteen jatkossa. (Jalanne 2012, 194-195.)

4.2 Oppilasryhmittelyt

Oppilasryhmittely voi perustua oppilaiden työskentelytapaan, ihmissuhteisiin tai kiinnostuksen kohteeseen. Laadukas oppilasryhmittely mahdollistaa oppilaille onnistumisen tunteita ja edistää heitä ryhmässä toimijoina. (Roiha & Polso 2018, 35-36.) Luokan opettajien pedagogiset ajatukset onnistumisen kokemusten tarjoamisesta ja oppimisen edistämisestä yksilöllisesti näyttäytyivät oppilasryhmittelyiden perusteena.

Oppilasryhmittelyt olivat yksi oppimisympäristön rakentamisen kulmakivistä tutkimusluokassa. Ajallisesti oppilaat viettivät eniten aikaa värikoodatuissa ryhmissä. Luokassa oli vihreiden ryhmän pääty lähempänä sisäänkäyntiä sekä sinisten ja punaisten ryhmien (myöhemmin violetit) pääty peremmällä luokkahuoneessa. Opettaja 2 vastasi vihreiden oppilaiden opetuksesta sekä materiaaleista. Opettaja 1 vastuulla oli sinisten ja punaisten puolen oppilaiden työskentely. Väriryhmien perusteena olivat oppilaiden

yksilöllinen oppiminen ja kehittyminen. Ryhmien sisällä oppimistehtäviä eriytettiin ja saman ryhmän oppilaat saattoivat tehdä täysin erilaista tehtävää samaan aikaan.

Väriyryhmissä oppilaiden yksilöllistä oppimista ja kehitystä arvioitiin jatkuvasti. Kaksisuuntainen integraatio mahdollisti joustavan liikkumisen ryhmien välillä. Esimerkiksi yksi oppilas siirrettiin tilapäisesti vihreiden ryhmään havainnointijakson aikana.

Oppilas on siirretty tilapäisesti vihreiden ryhmään. Hän saa siellä enemmän onnistumisen kokemuksia ja tulokset ovat olleet hyviä. Hänellä on tapana vertailla osaamistaan muihin. (keskustelu opettaja 1 kanssa, havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Havainnointijakson perusteella oppilaat olivat tottuneet väriyryhmiin. Ryhmät toimivat oman aiheensa parissa tuokioiden ajan ja yhdistyivät luokan piirihetkiin, joissa keskusteltiin ja arvioitiin yhdessä molempien ryhmien oppimista. Määtän ja Rantalan (2016) mukaan oppilasryhmittelyssä voidaan välttää erityisen tuen oppilaan leimaaminen luokkatilanteessa: erityispedagogisen diagnoosin tehtävänä on luokassa leimaamisen sijaan ohjata opettajan työtä.

Opettajat arvioivat ryhmittelyn tarvetta ja perusteita jatkuvasti. Havainnointijakson aikana sinisten ja punaisten oppilaat yhdistyivät violettien ryhmäksi. Opettaja 1 katsoi yhden isomman ryhmän vastaavan tällä hetkellä paremmin oppilaiden oppimisen tarpeisiin.

Siniset ja punaiset oppilaat yhdistettiin violeteiksi. Opettaja 1 mukaan ei enää tarvetta kahdelle ryhmälle. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Värikoodien lisäksi luokan oppilaita ryhmiteltiin joustavasti muilla tavoin, jos se oli oppimisen ja tuen tarpeen kannalta järkevää. Kalevala-aiheisissa UDL tehtävissä ryhmät muodostuivat näissä tapauksissa oppilaan valitseman aktiviteetin, työskentelytavan ja työskentelypaikan perusteella.

UDL – oppilailla kaavake, jossa saa valita aktiviteetin (esimerkiksi piirtäminen, rakentelu), työskentelytavan: (yksin, pareittain tai ryhmässä) ja työskentelypaikan pöydän ääressä tai lattialla. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Havainnoinnin ja haastattelujen perusteella oppilaat saavat mahdollisuuksia ryhmittäytyä valitun aktiviteetin perusteella.

Perjantain viimeinen tunti valinnainen eli oppilas saa valita muutamasta tarjotusta toiminnasta, mitä hän tekee ensin. Aktiviteettien vaihtoehtoista opettaja 1 mainitsi esimerkkeinä koodauksen ja esteradan. (Keskustelu opettaja 1 kanssa, havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Oppilasryhmittelyt ovat tärkeä osa yhteisopetuksen suunnittelua. Yhteisopetuksessa on vaihtoehtona ryhmitellä oppilaita pienempiin ryhmiin tai opettaa isoa ryhmää. Yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuden oppilaiden ryhmittelyyn niin, että oppilaat oppivat osaamistasonsa mukaisissa ryhmissä ja pääsevät osalliseksi ryhmän toimintaan. Eriyttävät oppilasryhmittelyt perustuvat oppilaantuntemukseen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 21.) Roihan ja Polson (2018, 36) mukaan oppilasryhmiä tulee vaihdella säännöllisesti mahdollisuuksien mukaan ja tarjota oppilaalle monipuolisia kokemuksia ryhmätyöskentelystä.

Moilasen (2017, 38-39) tutkimuksessa alkuopettajat käyttivät oppilasryhmittelyn perusteena eniten oppilaiden osaamistasoon liittyviä ryhmittelyitä. Opettajat ryhmittelivät osaamistason perusteella kahdella tapaa. Lähes saman tasoiset oppilaat muodostivat yhden ryhmän tai sekoittaen eritasoisista oppijoista ryhmiä (Moilanen 2017, 39). Tutkimusluokassa oppilaan oppimisen taso ja tarve antoivat suuntaa opettajien ryhmittelylle. Havaintojeni ja opettajien kertomusten perusteella voidaan todeta, että oppilasryhmittely tuki luokan oppilaiden yksilöllistä oppimista ja kehitystä.

4.3 Yhteistyö eri tahojen välillä

4.3.1 Yhteisopettajuus

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus on vielä tuore ilmiö inklusiivisessa kasvatuksessa. Opettajille yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuksia saavuttaa lainsäädännön ja opetussuunnitelman tavoitteita. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 9-11.) Inklusioajattelussa erilaiset oppijat opiskelevat samassa tilassa riippumatta heidän koulunkäynnin tuen tarpeestaan (Biklen 2001, 56).

Opetuksen tulee olla yksilöllistä ja nähdä oppija arvokkaana. Oppilasta ohjataan osallistumaan yhteiskunnan toimintaan ja osallisuuteen liittyviä taitoja harjoitellaan koulussa. (POPS 2014, 15-16.) Tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta erityisopetus ja yksilölliset tavoitteet antavat oppilaalle mahdollisuuden opiskella yleisen opetussuunnitelman ja inklusioperiaatteen mukaisesti. (Friend ym. 2010, 9-11.) Tässä tutkimuksessa opettajien 1 ja 2 toteuttama yhteisopettajuus näyttäytyi pedagogisen oppimisympäristön rakentamisen osa-alueena.

Opettajat valitsivat positiivisen pedagogiikan lähestymistavaksi opettaa ja kasvattaa lapsia. Tämä tutkimuksen perusteella yhteinen arvomaailma selkeyttää päivittäistä yhteisopetusta.

Kyllä se vaan näin on, että meijät ihmiset on rakennettu sillä tavalla, että me halutaan kuulla enemmän sitä hyvää, kun sitä huonoa. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Oma positiivinen asenne sekä lapsia ja aikuisia kohtaan on yksi tärkeä. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Opettajat jakoivat yhteisen näkemyksen pedagogiikasta. Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 12) mukaan yhteinen opetus- ja kasvatusnäkemys edesauttavat yhteisopetuksen toimivuutta. Tutkimusluokan opettajat kokivat, että kaikilla koulun opettajilla ei ollut samoja pedagogisia näkemyksiä heidän kanssaan. Tutkimusluokan opettajien harjoittamaa pedagogiikkaa voidaan luonnehtia positiiviseksi pedagogiikaksi.

Voin kuvitella, että tämänkokosessa koulussa on erilaisia opettajia ja persoonia. Tuossa puhuttiin siitä, että jos me lähettäs tuonne opehuoneeseen puhumaan positiivisesta pedagogiikasta, niin osa peukuttas ihan heti ja osa näyttäs sitä, että olkaa hiljaa tyyliin et iha höpöhöpö humppaa nuo jutut. Me tehhään tätä tällä tavalla ja toiset saa tehdä toisella tavalla, mut sekinhän on rikkaus. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuden opettajien vahvuuksien hyödyntämiseen opetuksessa (Rytivaara & Pulkkinen 2015, 21). Tässä tutkimuksessa opettajien työnjako perustui pitkälti ammatilliseen osaamiseen ja vahvuuksiin.

Täähän on Suomen mittakaavassa hyvin harvinaista, että meillä on tällanen miehitys: on luokanopettaja, sitte on erityisluokanopettaja. Erityisluokanopettaja työskentelee tämän luokanopettajan työparina ihan koko ajan. Minä en ole missään muualla, ku tässä luokassa näiden oppilaiden kanssa. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Erityisluokanopettajan (opettaja 2) jatkuva läsnäolo mahdollisti oppilaiden yksilöllisen tukemisen ja tuen tarpeeseen vastaamisen tutkimusluokassa. Oppimista tuettiin ja ohjattiin eniten väriyhmissä.

Opettajien mukaan he saivat tehdä töitä tällä kokoonpanolla 3. luokan loppuun asti, kunnes erityisluokanopettajaa tarvitaan muissa tehtävissä. Luokan yhteisopettajuudessa painottuivat myös opettajien yhteinen suunnittelu ja arviointi. Molemmat opettajat osallistuivat myös oppilaspalaverihin (ks. 4.3.3).

Luokan tai aineenopettajan ja erityisopettajan yhteisopetuksessa molemmat opettajat vastaavat opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta, opetuksen rytmityksestä ja oppimisympäristön rakentamisesta. Erityisopettajan ammatillinen osaaminen rikastuttaa yhteisopettajuutta oppimisprosessien tuntemuksessa ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa. (Friend ym. 2010, 15.) Suomessa luokanopettajan ja

erityisluokanopettajan yhteisopetusta ovat toteuttaneet esimerkiksi Rimpiläinen ja Bruun (ks. 2007, 18).

Yhteisopetuksen muotoja vaihdeltiin oppimistehtävien mukaan. Yhteisopetuksen päämalleja (Friend ym. 2010, 12; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25) ovat avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen ja tiimiopettaminen. Avustavassa ja täydentävässä yhteisopetuksessa toinen opettaja kantaa päävastuun opetuksesta ja toinen avustaa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25). Avustavaa ja täydentävää yhteisopetusta esiintyi tutkimusluokassa esimerkiksi piirihetkissä, joissa toinen opettaja oli selkeästi vetovastuussa.

Rinnakkain opetukselle tyypillisiä ovat oppilasryhmittelyt ja joko sama tai eroava opiskeltava asia (Friend ym. 2010, 12). Tutkimusluokassa rinnakkain opetusta esiintyi yhteisopetuksen muodoista selkeästi eniten. Tässä tutkimuksessa rinnakkain opetukselle olivat tyypillisiä erilaiset oppimistehtävät ja aiheet. Erityisesti vihreiden ryhmän puolella tehtäviä yksilöllistettiin myös ryhmän sisällä. Violettien oppilaiden puolella oppimista ohjattiin ja tuettiin omantasoisten tehtävien kautta.

Tiimiopetuksessa molemmat opettajat opettavat isoa ryhmää (Friend ym. 2010, 12; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25). Tiimiopetusta esiintyi havainnoinnin aikana esimerkiksi UDL projektissa, joka oli koko luokan yhteinen juttu. UDL -tehtävissä opettajat ohjasivat toimintaa yhdessä jokaisessa ryhmässä.

4.3.2 Opettajien ja ohjaajien välinen yhteistyö

Mikolan (2011, 42) mukaan koulunkäynnin ohjaajat tekevät tiivistä yhteistyötä opettajien kanssa opetustapahtumissa. Koulunkäynnin ohjaaja pystyy tukemaan yhden oppilaan tai muutaman oppilaan koulunkäyntiä lähempää. Näin ohjaaja antaa opettajalle mahdollisuuksia opetukseen tai henkilökohtaiseen ohjaukseen toisaalla. (Takala 2016, 126.) Koulunkäynnin ohjaajat olivat tärkeässä roolissa tutkimusluokassa: he vaikuttivat osaltaan oppimisen tukemiseen, pedagogisen oppimisympäristön rakentamiseen ja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen.

Kahden opettajan lisäksi luokan arkeen liittyivät koulunkäynnin ohjaajat ja henkilökohtaiset avustajat. Opettajat olivat kiitollisia luokan aikuisten määrästä ja pitivät sitä voimavarana opetustyössä.

Luokassa työskentelee koulunkäynninohjaaja, joka työskentelee minun kanssani samassa päässä. Henkilökohtainen avustaja on yhdellä oppilaalla. Sen lisäksi toisella oppilaalla henkilökohtainen avustaja ja sitten ohjaaja, joka työskentelee luokkakohtaisena opettaja 1:n päässä luokkaa. Meillä on aikamoinen arsenaali tässä niiku resurssia, mut se on ollut hyvä. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Havainnoinnin aikana ilmeni toimivaa yhteistyötä ohjaajien, henkilökohtaisten avustajien ja opettajien välillä. Ohjaajat ja avustajat olivat valmiita vaihtamaan paikkaa opettajan 2 kanssa, jotta opettaja 2 pysyy aikataulussa toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan etenemisestä. Ohjaajat vastasivat luokan kouluarjesta esimerkiksi tämän tutkimuksen alkuhaastattelun ja opettajien koulutusten aikana. Ohjaajat osallistuivat myös viikkosuunnitelmien tekemiseen ja olivat näin tietoisia aikatauluista.

Meidän ohjaajat ovat ihania, ne touhuaa tuolla. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Tätit on muissa hommissa niin ohjaajat hoitavat homman. Ne on tottuneet siihen me ollaan aika paljon reissussa. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Maanantaisin ohjaajien kanssa suunnitellaan seuraavaa viikkoa. Jokaiselle saadaan näin omantasoisia tehtäviä. (havaintopäiväkirja, keskustelu opettaja 2 kanssa 20.3.2019)

Opettaja 2 kertoi haastattelussa ammattihenkilöiden määrästä luokassa. Erityisesti vihreiden oppilaiden päädyssä ohjaajien merkitys oli suuri, koska ryhmässä oli eniten erityisen tuen oppilaita. Opettaja 2 hyödynsi ohjaajia, jotta hän pystyi jakamaan aikaansa

oppilaiden välillä ja antamaan yksilöllistä tukea tehtävissä (ks. esim. Takala 2016, 132). Tässä tutkimuksessa esitettyä työn organisointia ja positiivista pedagogiikkaa olisi vaikeampaa toteuttaa vain kahden opettajan voimin. Toiminta-alueittain opiskelevat tarvitsivat henkilökohtaista avustajaa tai opettajaa tueksi, jotta heidän koulunkäyntinsä sujui.

4.3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö


Perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista yhdessä kodin kanssa (POPS 2014, 18). Koulun ja kodin välisen yhteistyön tarve kasvaa, kun oppilas tarvitsee tukea oppimiseen. Huoltajia tulee kannustaa oppimisen ja kehityksen tukemiseen kodin kehitysympäristössä. (POPS 2014, 62.)

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyi opettajien puolesta myönteisenä ja rakentavana. Tutkimusluokan positiivinen pedagogiikka ulottui myös koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön.

Meillä palaute menee oppilaille sanallisesti, huoltajille myös. Huoltajien kanssa ollaan puhelinyhteydessä tekstiviestit ynnä muut. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Aina kun lähetetään vanhemmille tekstiviestejä tai soitetaan, niin siihen on kans satsattu, eli että se henki siinä puhelussa tai tekstiviestissä ois positiivinen. Semmosia mukavia, lupsakoita viestejä lähetellään heille. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Yksi käytännön viestinnän väline oli viikkotiedote, jonka avulla tutkimusluokassa tiedotettiin viikon ajankohtaiset asiat. Ajankohtaisten asioiden tiedottamisen lisäksi opettajat panostivat myönteisyyteen viikkotiedotteessa. Viikkotiedotteeseen liitettiin opettajien toimesta kehuja ja kannustusta tulevaan (hiihtoviikko) – ja graduntekijäkin huomioitiin.



VIKKOTIEDOTE 2A

viikko 12

	ma 18.3. Joel - tutkija luokassamme	ti 19.3. Joel - tutkija luokassamme	ke 20.3. Joel - tutkija luokassamme	to 21.3. Hiihtokilpailut Kommariissa	pe 22.3.
8.45-9.30	UDL	x	x	x	HIIDTO
9.40-10.25	UDL	x	x	x	HIIDTO
11.10-11.55	Huomas- hoitajan valistustunti	x	x	x	x
12.10-12.55	EN	x	KS	KS	VALI-tunti
	OMAN LUOKAN KERHO		SAAME		

Hei!

Yipeänä voimme kertoa, että luokkamme oppilaat ovat hiihtäneet tämän viikon aikana alvan huikeasti, yli 200 kilometriä. Rinta rottingilla olemme seuranneet, kuinka jokainen on kehittynyt hiihtotaidoissaan valtavan harppauksen. Ja nyt kun vauhtiin olemme päässeet, jatkamme hiihtoa vielä ensi viikon liikuntatunnilla perjantaina.

Alkuvuikoksi saamme vieraan. Maanantaista keskiviikkoon Joel Juurinen Lapin yliopistolta tulee tarkallemaan ja tutkimaan luokkamme puuhasteluja.

Torstaina lähdemme koko luokan voimin kannustamaan hiihtokilpailuun osallistuvia luokkamme oppilaita.

Ihania keväisiä päiviä!

t. Touhutädit

Kuva 2: Viikkotiedote tutkimusviikko

Viikkotiedotteessa opettajat merkitsivät osan tuntijaon mukaisista tunteista rastilla. Rasti antoi opettajille mahdollisuuden päivittää tai muuttaa suunnitelmiaan.

Viikkotiedotteen merkitys näyttäytyi myös oppilaan kysymyksenä piirissä. Kysymys osoitti, että viikkotiedotetta luettiin kodeissa. Tiedote loi struktuuria lasten viikkoon.

*Oppilas: Miksi teatteriesitys ei ollut viikkotiedotteessa?
(havaintopäiväkirja 19.3.2019)*

Huoltajien kohtaamisissa opettajat panostivat välittämiseen ja myönteiseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi luokan heterogeenisuus, oppimisen ongelmat ja käyttäytymisen haasteet vaativat keskusteluita oppilaspalaverissa. Oppilaspalaverit eivät kohdistuneet pelkästään oppimisen ongelmiin. Tämän tutkimuksen kannalta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kiinnostavia tilanteita olivat juuri koulunkäynnin haasteisiin liittyvät kohtaamiset. Opettajat olivat havainneet myönteisen ja välittävän

lähestymistavan toimivaksi keskusteluissa vanhempien kanssa. Oppilaiden vanhemmat olivat usein johdatelleet keskustelun luontevasti aiheeseen.

Nää oppilaat ovat haastavia, niin me ollaan lähetty myös yhteistyössä vanhempien kanssa siitä, että me luodaan vanhemmille sellanen olo, kun he tulee sinne. Me kutsutaan palaveriin, niin ensimmäinen asia, mitä me tehdään: me sanotaan, että ”me keitetään kahvit”. Sit me alotetaan siitä, että ”mitä teille kuuluu?” Me kohdataan se vanhempikin positiivisessa valossa.

Me kaikki tiedetään, että vaikea asia on, mutta se ei ole niin vaikea, etteikö me voitas juoda kahvit ja keskustella ensin niitä näitä tiilenpäitä siinä.

Yleensä meillä on käynyt sillä tavalla, kun me ollaan keitetty ne kahvit ja sanottu et miten teillä menee, niin se vanhempi on alkanut kertomaan. Yhtäkkiä se vanhempi kertoo jo siitä asiasta, mikä on se meidän palaverimme aihe. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Seuraava vaihe keskustelussa oli ongelman kohtaaminen. Opettajat sovelsivat hyvin samanlaista lähestymistapaa, kuin oppilaiden kanssa: negatiivinen tai kehitettävä osa käsiteltiin napakasti ja sen jälkeen katseet käännettiin tulevaan toimintaan ja asetettiin yhdessä sille tavoitteita.

Me kuunnellaan sen huoltajan ajatuksia kunnioittavasti, eikä mennä ja sanota, että se on sillä lailla, että meillä menee ihan päin p:tä täällä koulussa, eikä mikään onnistu, vaan me puhutaan aina siitä, että tiiättekö meillä on haasteita, mutta me selvittää kyllä. Nyt meillä on niin kun semmonen haaste tässä, että me tehdään töitä sen etteen ja varmasti tämäkin tästä niin kun selättyy. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Opettajat kokivat vaikeiden asioiden käsittelyn sujuneen hyvin huoltajien kanssa. Lisäksi oppilaiden huoltajat luottivat opettajiin: huoltajat olivat myöntäneet oppilaille esimerkiksi kyyditysluvat koko kouluvuodelle ennakoon.

Yhteistyö vanhempien kanssa on ollut todella suoraa, kaikki mitä me ollaan ehdotettu, ollaan saatu lävitte ne ajatukset. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Niin, tätä kuvaa tääki, että heti tiedettiin et kaikki tutkimusluvut tulee sulle. Et ne suostuu kyllä. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Myönteinen vuorovaikutus oli mukana myös arjen kohtaamisissa huoltajien kanssa. Myös huoltajille annettiin palautetta ja kannustettiin tukemaan lapsen koulunkäyntiä.

Osaa vanhemmista me nähhään päivittäin, osaa emme näe. Mut näitä ketä nähhään päivittäin siinä voi ohimennen sanna, et hei et tosi hienosti meillä mennee ja olipa kiva, kun olit laittanut sukset lapselle mukkaan. Nyt ku eilen ei ollu, mutta tänää oli, että wau! Ihan samalla lailla niitä vanhempiaakin käsitellään, kun niitä lapsia. Se luo semmosen hyvän ilmapiirin. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Leskisenoja (2016, 178-184) kertoo tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten oppilaiden kokevan vanhempien kannustuksen, auttamisen, kiinnostuksen ja osallistumisen tärkeäksi omalle kouluviihtyvyydelle ja hyvinvoinnille. Leskisenoja toteutti tutkimuksensa yhteydessä luokkansa oppilaiden vanhemmilla kyselyn ja sen tuloksista muodostui välittävän vanhemmuuden käsite. (Leskisenoja 2016, 173). Tässä tutkimuksessa luokan opettajien tavoitteena näyttäytyi vanhempien osallistaminen ja aktiivinen rooli kasvatuksessa. Tutkimusluokan opettajien toiminnassa voidaan puhua välittävään vanhemmuuteen kannustamisesta. Luokan opettajien mukaan oppilaiden vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä opettajien toimintaan. Opettajien ansaitsema vanhempien luottamus on vaatinut opettajilta toimintaa eli esimerkiksi yhteydenpitoa, vanhempainiltoja, arjen kohtaamisia ja yhteisiä oppilaspalavereita.

4.4. Materiaalit ja viikkosuunnitelmat

Luokan aikuisten määrä antaa opettajille mahdollisuuksia suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta onnistuakseen toiminta vaatii yhteistä suunnittelua ja motivoivia työtehtäviä sekä ohjaajille että opettajille. (Takala 2016, 130-132). Luokan heterogeenisuus vaati opettajilta yksilöllisten tehtävien suunnittelua ja eriyttämistä. Yksi luokassa käytetty eriyttämisen keino oli opetusmateriaalien eriyttäminen. Opettajat eivät käyttäneet opetuksessaan oppikirjoja, vaan laativat oppilaille itse oman tasoisia tehtäviä. Taustoitan tämän tutkimuksen seuraavassa tulosluvussa luokan opettajien pedagogista toimintaa ja ajattelua opetusmateriaaleihin liittyen.

Meillä eriytetään hyvin voimakkaasti tehtäviä. Varsinkin vihreiden oppilaiden päädyssä. Se on yks mitä kannattaa seurata, että kuinka erilaista materiaalia siellä ja eri tasoisia tehtäviä siellä oppilailla on käytössä. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Useimmiten maanataisin järjestettävät opettajien ja ohjaajien suunnittelupalaverit mahdollistivat toimivan ja oppimista tukevan yhteistyön luokassa. Opettajilla tuli näissä palavereissa olla ajatus seuraavan viikon opiskeltavista sisällöistä ja materiaaleista, jotta he pystyivät suunnittelemaan viikon kulkua. Viikkosuunnittelun yhteydessä päätettiin oppilaiden yksilöllisistä materiaaleista. Keskustelin opettaja 2 kanssa materiaalien valmistelusta ja arjen organisoinnista.

Käytännössä olen viikon oppilaita edellä materiaaleissa. Perjantaisin työstän seuraavan viikon materiaalit. Maanantaisin suunnittelen seuraavaa viikkoa ohjaajien kanssa. Näin jokainen oppilas saa tehdä omantasoisia tehtäviä. (keskustelu opettaja 2 kanssa, havaintopäiväkirja 20.3.2019)

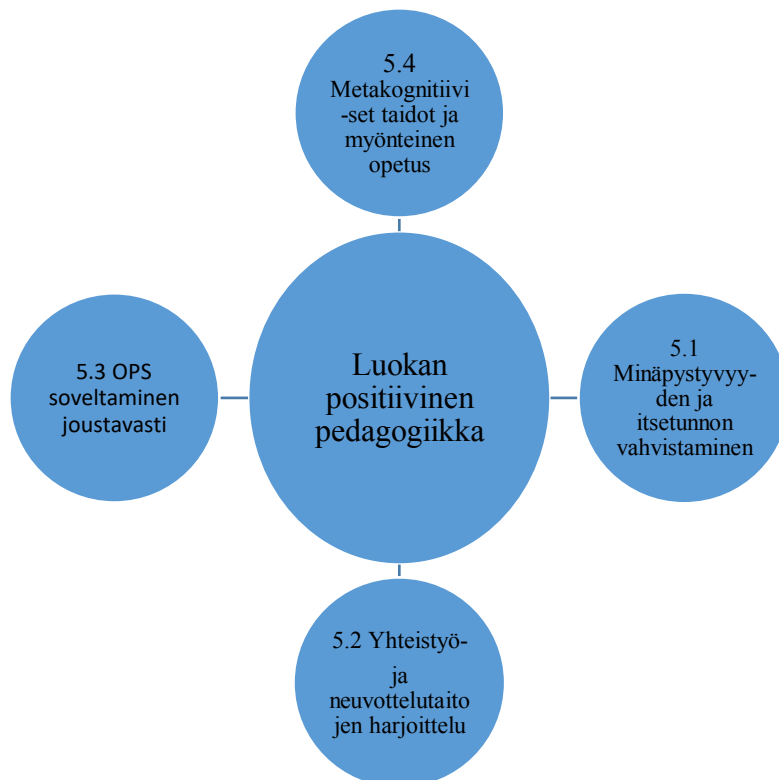
Materiaali ja suunnittelutyö oli osa opettajan oppituntien ulkopuolista työtä. Opettajat kertoivat, että välillä materiaalien valmistaminen tuntui heistä kuormittavalta, mutta he olivat huomanneet vaivan näkemisen palkitsevaksi: yksilöllisesti suunnitellut tehtävät

tuottivat oppilaille onnistumisen kokemuksia. Opettajat osasivat soveltaa opetussuunnitelmaa oppilaiden tarpeiden mukaan (ks. Lakkala & Määttä 2011, 34).

5. LUOKAN POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimusongelmaani, jolla selvitin, miten positiivista pedagogiikkaa sovellettiin tutkimusluokassa. Haringin (2003, 9) mukaan pedagogiikan käsite sisältää opettajan pedagogisen ajattelun ja pedagogisen toiminnan. Käsittelen tutkimusluokan opettajien pedagogista toimintaa tässä luvussa ja pyrin taustoittamaan sitä heidän pedagogisen ajattelunsa perusteella.

Tässä luvussa kuvaan positiivista pedagogiikkaa kuvion 2 osoittamalla tavalla. Pääkategoria on *luokan positiivinen pedagogiikka*. Alakategoriat kuvaan eri alaluvuissa. Alaluvussa 5.1 kuvaan opettajien toteuttamaa *minäpystyvyyden ja itsetunnon vahvistamista* positiivisen pedagogiikan keinoin. Alaluvussa 5.2 esitän opettajien toteuttaman tavan *harjoitella yhteistyö- ja neuvottelutaitoja*. Opettajien keinoja soveltaa *opetussuunnitelmaa joustavasti* käsittelen alaluvussa 5.3. Luokan *metakognitiivisten taitojen harjoittelua ja myönteistä opetusta* kuvaan alaluvussa 5.4.



Kuvio 2: Luokan positiivinen pedagogiikka

5.1 Minäpystyvyyden ja itsetunnon vahvistaminen

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen uskoa omaan kykyihinsä. Koettu minäpystyvyys ennakoii tulevaa ponnistelun ja yrityksen määrää annetussa tehtävässä. (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 18.) Ihminen asettaa tavoitteita ja valikoi toimintaansa oman minäpystyvyytensä kautta. Toiminnan aikana vahvan minäpystyvyyden omaava henkilö pystyy laajempiin ajatteluprosesseihin ja tekee sinnikkäästi tehtävää kohti ratkaisua. (Lehtinen ym. 2007, 193-194.) Tässä luvussa keskityn tutkimusluokan opettajien toimintaan oppilaan minäpystyvyyden vahvistamiseksi.

Ihmisen minäpystyvyyteen vaikuttavat vahvasti mieleen jääneet aikaisemmat kokemukset. Jatkuvat negatiiviset - ja epäonnistumisen kokemukset laskevat minäpystyvyyttä vastaavan alueen tehtävissä tai suorituksissa. Positiiviset - ja onnistumisen kokemukset vahvistavat minäpystyvyyttä kyseisellä alueen tehtävissä. Suoritushetken emootioilla on merkitystä minäpystyvyyden kannalta. Toisen ihmisen onnistuminen tehtävässä voi edistää myös vierestä seuraavan henkilön minäpystyvyyttä omassa vastaavassa suorituksessa. (Lehtinen ym. 2007, 192-193.) Minäpystyvyys vaihtelee eri alueiden tehtävissä henkilön tuntemusten ja kokemusten mukaan. Tyypillisiä esimerkkejä ovat yhden oppilaan minäpystyvyyden erot eri kouluaineissa tai luokan oppilaiden koettu minäpystyvyys matematiikan kokeessa.

Itsetunnon käsite ja sen yhteys ihmisen toimintaan esiintyy usein ihmisten onnistumisten ja ongelmien kuvauksissa (Keltikangas-Järvinen 2010, 13). Itsetunto on ihmisen kyvykkyyttä huomata omia ominaisuuksiaan realistisesti. Hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen tiedostaa olevansa ainutlaatuinen ja kokee oman elämän tärkeänä. Itsetuntoon sisältyy ihmisen taito ottaa kanssaihmiset huomioon sekä nähdä heidät arvokkaina. Henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen ja toiminta niiden saavuttamiseksi muiden mielipiteistä riippumatta osoittavat vahvaa itsetuntoa. Pettymyksen tunteen hallitseminen ja epäonnistumisten sietäminen ovat yhteydessä vahvaan itsetuntoon. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-22.)

Ihmisellä on julkinen ja yksityinen itsetunto. Julkisella itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen vuorovaikutuksellista ulosantia omaan itsetuntoon liittyen. Yksityisellä itsetunnolla tarkoitetaan omaa hiljaista pohdintaa ja ajatuksia itsestä. Julkisella ja yksityisellä itsetunnolla voi olla suuri ero, joka näkyy käytöksessä. Parhaassa tapauksessa molemmat itsetunnot voivat olla tasapainossa. Itsetunnoltaan lähes tasapainoisen ihmisen ulosanti on hyvin samankaltainen kuin hänen oma ajattelunsa itsestään. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24-25.)

Minäpystyvyys on yksi osa-alue ihmisen itsetunnossa (mukaillen Aho 2005, 26-27, 56). Oppilaan minäpystyvyys ja itsetunto vaikuttavat oppilaan itsensä asettamiin tavoitteisiin. Opettaja voi vahvistaa ja rohkaista oppilasta oppimistilanteen aikana hyvin ajoitetulla myönteisellä ja todenmukaisella palautteella. (POPS 2014, 17.)

Tutkimusluokassa pyrittiin mahdollistamaan oppilaille myönteisiä onnistumisen kokemuksia. Opettajat vahvistivat oppilaiden onnistumisia positiivisella palautteella. Luokan heterogeenisyys vaati opettajilta eriyttämistä ja yksilöllisiä tehtäviä, jotta oppilaiden onnistumisen kokemukset mahdollistuivat.

Meillä on semmonen asenne, että pyritään kaikessa mitä me tehhään tarjota lapselle semmosia onnistumisen kokemuksia. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Positiivinen käytös ja ystävällinen toiminta huomioidaan ääneen kaikkien kuullen. Nostetaan tämmöset jalustalle, jotta muutkin oppivat mallintamaan toimintaa. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Positiivisen palautteen perustana olivat oppilaiden onnistumiset ja työskentely koulussa. Opettajat huomioivat monipuolisesti yksilön ja ryhmän onnistumisia. Oleellista onnistumisten huomioinnissa oli aiheellisuus, eli kehu ja palaute vaativat toimintaa oppilailta.

Opettaja 2: Oletko itse kirjoittanut ja vielä näillä kirjaimin? Oppilas: Joo.

Opettaja 2: Jes! Läpyt opettajan kanssa. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Opettaja 2: Hei, huomaaks sie, että sie ossaat? Sieltähän niitä alkaa tipahdella (suomen kielen sanoja) kuin sieniä sateella. (havaintopäiväkirja 19.3. 2019)

Opettaja 2: (ryhmälle) Onpa hienoa, että otitte ryhmään uuden jäsenen mukaan ja työskentely onnistuu. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Opettaja 1 huomioi ääneen oppilaan, joka ei ollut tässä ryhmässä 1. luokalla ja osasi olla kuplassa (hiljaisesti ja rauhallisesti paikallaan) hienosti. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Opettajat sisällyttivät myönteiseen palautteeseen usein perustelut ja kannustuksen kohti tulevaa tehtävää. Luokan opettajat hyödynsivät piirihetkiä oppimisprosessin aikaiseen palautteen antamiseen. Oppilas sai usein mahdollisuuden arvioida omaa toimintaansa lyhyesti ja huomata onnistumisensa itse. Rantala (2005, 185-186) havaitsi tutkimuksessaan kannustavan palautteen merkitykselliseksi työn valmiiksi saattamisen kannalta. Samaan viittaa myös Uusitalo-Malmivaara (2017) puhuessaan keuhvetoisuudesta, joka tarkoittaa hyvin ajoitetun myönteisen palautteen vahvistavaa vaikutusta.

Seligman kertoo esimerkkitilanteen oppilaan hyvästä puheesta: hyvää puhetta voidaan vähätellä esimerkiksi hyvän koulutuksen tai kasvatuksen seurauksena. Sen sijaan hyvän puheen pitänyt oppilas ansaitsee myönteisen palautteen onnistuneesta puheestaan riippumatta hänen taustastaan. (ks. Seligman 2011, 105-106.) Ojasen (2007, 94) mukaan alhaisen itseluottamuksen kehittäminen vaatii realistisen suoritus- tai tehtävätilanteen sekä sen yhteydessä kannustusta ja rohkaisua ympäröiviltä ihmisiltä.

Tutkimusluokassa palautteen määrä jakautui yksilöllisesti oppilaiden tarpeen mukaan. Toiset oppilaat tarvitsivat kannustusta ja minäpystyvyyden vahvistamista enemmän kuin toiset.

Jos joku onnistuu, varsinkin, jos tällainen mokailija onnistuu, niin se nostetaan aivan über-levelille. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

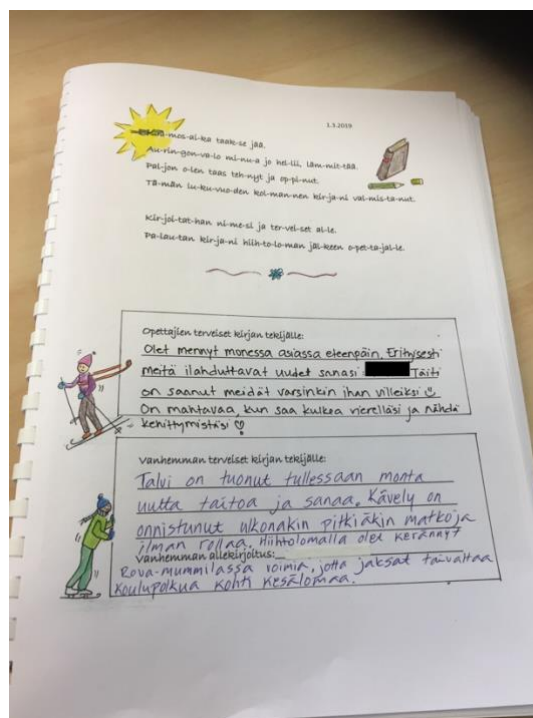
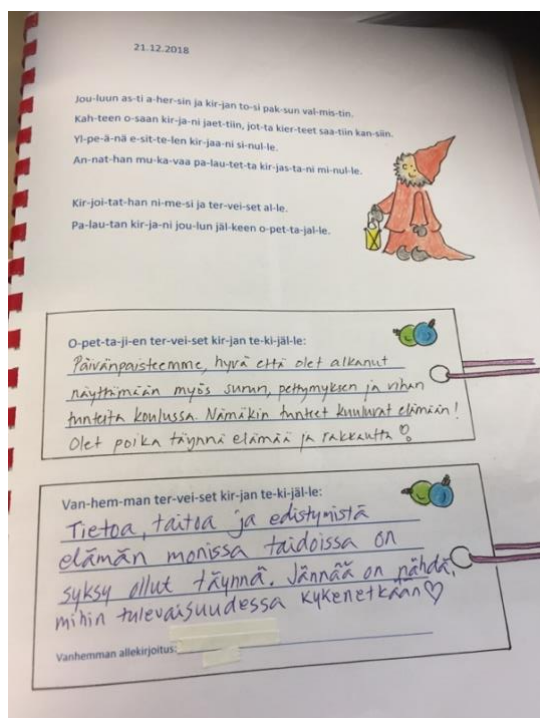
Just näitten lasten kohalla, ketkä tuli meille sillon: ”emmie ole mittään, emmie ala ees yrittää, ku mie epäonnistun kuitenkin”. Niin se vaati meiltä sitä, vaikka se välillä ottaa vähän voimillekin, ”et hei jes, mahtavaa” tsempata tosi paljon, ihan ylipaljon. Itestä ainakin tuntuu, että kehtaako sitä enään kehuakkaan, kun sitä tuli jatkuvasti sillon siis sitä hyvä, mahtavaa! Niiku, että mitä nuo toiset oppilaat tuosta sanoo, mut se oli heille tarpeen. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Oppilaan negatiivista oppijaminäkäsitystä voidaan edistää ja tukea huomioimalla johdonmukaisesti oppilaan onnistumisia ja vahvuuksia. Onnistumiset ja oppimisen hetket tulee tehdä oppilaalle näkyviksi. (Aro ym. 2014, 38.) Minäpystyvyyden ja itsetunnon vahvistamisen merkitys korostui erityisesti oppilaiden kohdalla, joilla oli ykkösluokan alussa negatiivinen käsitys itsestään oppijoina. Opettajat lähtivät ensimmäiseltä luokalta alkaen toteuttamaan erityisesti näiden oppilaiden kanssa johdonmukaista myönteistä vahvistamista. Opettajien mukaan tutkimusjakson aikana negatiivisia kommentteja ilmeni vähemmän kuin luokan yhteisen taipaleen alussa.

Opettajat vahvistivat oppilaiden minäpystyvyyttä ja itsetuntoa verbaalisesti arjen tilanteissa. Vahvistamista tapahtui kirjallisesti myös oppilaiden tuottamien omien kirjojen yhteydessä. Oppilaiden omat kirjat muodostuivat yksilöllisistä koulujakson oppimistehtävistä. Oppilaan oman kirjan ensimmäisellä sivulla olivat opettajan ja vanhemman terveiset lapselle. Ne olivat sävyiltään myönteisiä ja kannustavia. Haastattelussa opettajat kuvailivat oppilaiden omien kirjojen tehtävää palautteen antamisen välineenä seuraavasti.

Näiden kirjojen ensimmäinen sivu, siellä on opettajan terveiset kirjan tekijälle ja sitten on vielä vanhemman terveiset tälle oppilaalle. Eli tulee tämmönen tuplakehuminen ja ne kommentit ovat nimenomaan positiivisia. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Siinä on yks sellanen konkreettisin tapa millä me annetaan palautetta lapsille: lapset saa niitä kirjoja joka lomalle. Viimeisin kirja valmistui heille hiihtolomalle ja seuraava ei pääsiäslomille, vaan sitten kun he lähtevät kesälaitumille. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)



Kuva 3: Esimerkki oppilaan oman kirjan palautesivusta – joulukuinen

Kuva 4: Esimerkki oppilaan oman kirjan palautesivusta - hiihtoloma

Kirjojen palautteet olivat ajankohtaisia terveisiä kirjan tekijälle (oppilas). Kirjojen avulla palautetta annettiin jokaiselle oppilaalle. Palauteteksti oli saatavilla esimerkiksi hetkinä, jolloin oppilas tarvitsee myönteistä vahvistamista. Kirjojen palautesivu oli opettajien hyödyntämä keino osallistaa oppilaiden huoltajat myönteiseen kasvatukseen.

Onnistumisen kokemuksia mahdollistavan opetuksen on todettu edistävän oppilaiden itsetuntoa ja minäpystyvyyttä (Rantala 2005, 75). Myönteiset kokemukset ja ilon tunteet aikaisemmissa suorituksissa vaikuttavat ihmisen minäpystyvyyteen, motivaatioon ja tavoitteisiin tulevissa tehtävissä (Lehtinen ym. 2007, 195; Rantala 2005, 75).

Oppilaan minäpystyvyyteen vaikuttavat suoritettavan tehtävän laatutekijät ja aikaisempi minäpystyvyys saman alueen tehtävissä. Oppimistilanteissa ympäristön merkitys on suuri: ympäristö voi olla kannustava tai suoritusta heikentävä. (Lehtinen ym. 2007, 196.) Aiemmin tässä luvussa esitin opettajien lainauksen oppilaista, jotka tulivat luokalle negatiivisella asenteella. Opettajien vahvistamisella on pystytty vaikuttamaan oppilaiden minäpystyvyyteen ja itsetuntoon myönteisesti.

Tutkimusluokan oppilaat kohtasivat myös negatiivisia tunteita ja kokemuksia. Lasten väliset erimielisyydet olivat tyypillisiä negatiivisten tunteiden aiheuttajia. Oppilaan toimiessa väärällä tapaa opettajat kohdistivat palautteen oppilaan toimintaan.

Sie oot hyvä ja ihana, mutta se tekotapa oli väärä. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Rantalan (2005, 178-179) mukaan alisuoriutuva oppilas saattaa vältellä tehtävää tai jättää tehtävän kokonaan aloittamatta. Tämän tutkimuksen tuloksissa opettajien toiminta ja tuki näyttäytyivät merkityksellisinä oppilaan minäpystyvyyden tunteen kasvattamisessa. Opettajien johdolla oppilaiden negatiivisille tunteille annettiin tilaa ja niitä ei sivuutettu. Huomio kiinnitettiin negatiivisen osuuden käsittelyn jälkeen ripeästi tulevaan toimintaan ja tilanteen parantamiseen.

Jos lapsi mokaa tai tekee väärin, niin hänelle ei jäisi mieleen se mokailu tai virhe, vaan se yritetään kääntää heti positiiviseksi: ”hei tällä kertaa meni näin, mutta ens keralla sitten me osataan tää juttu.” (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Opettajien johdonmukainen toimintamalli näkyi käytännössä UDL -tunnin piirtämistehtävässä. Oppilas epäili omia kykyjään piirtäjänä. Vuoropuhelu alla kuvaa tilanteen etenemistä.

Oppilas: En ossaa piirtää.

Opettaja 2: En usko, tulen katsomaan.

Oppilas: Jouduin pyyhkimään.

Opettaja 2: Pyyhkimisen jälkeen tulee parempi. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Tilanteessa oppilas jatkoi opettajan tuen ja vahvistamisen jälkeen piirtämistä. Opettaja 2 pyrki aktiivisesti ratkaisemaan oppilaan kertomaa ongelmaa ja luomaan oppimistilanteesta myönteisen. Oppilas sai työskentelyn aikana opettajalta myönteistä palautetta.

Leskisenojan mukaan (2017, 33) positiivinen pedagogiikka ja psykologia eivät käännä selkäänsä pettymyksille ja epämiellyttäville asioille, vaan huomio kiinnittyy mielialan muutoksen aiheuttavaan tavoitteelliseen toimintaan.

5.2 Yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelu

Opettajan ja kouluyhteisön tulee kannustaa oppilasta olemaan oma itsensä ja tavoittelemaan kiinnostuksen kohteitaan. Oppilasta ohjataan osallistumaan yhteiskunnan toimintaan ja osallisuuteen liittyviä taitoja harjoitellaan koulussa. (POPS 2014, 15-16.) Myös inklusioajattelussa kiinnitetään huomiota osallisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin. Lakkalan (2008, 26) mukaan inklusio käsitteenä ilmaisee kuulumista johonkin. Inklusiivinen koulu harjoittaa oppilaita toimimaan yhdessä erilaisten oppilaiden kanssa samalla tasa-arvoa edistäen (Saloviita 2008, 13).

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaat oppivat yksin ja yhdessä. Aktiivinen vuorovaikutus nähdään oppimisen kulmakivenä. (POPS 2014, 17.) Toimivat sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus luovat pohjan tavoitteiden mukaiselle oppimiselle ja

yhteiselle toiminnalle. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 129). Oppiminen rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan. Arvioidessa opetuksen laatua tulee keskittyä käytänteisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin, joilla pyritään lasten osallisuuteen koulussa. (Säljö 2012, 9-10.)

Positiivisessa psykologiassa tavoitteena on löytää taitoja ja piirteitä, joiden avulla ihmisten vuorovaikutus olisi konstruktivista ja positiivista. Näitä taitoja ovat muun muassa anteeksi antaminen, rehellisyys ja tasapuolisuus. (Ojanen 2007, 179.) Tutkimusluokassa opettajat ohjasivat oppilaita myönteiseen vuorovaikutukseen ja kehittivät oppilaan valmiuksia toimimaan yhteistyöhön eri tilanteissa.

Tutkimusluokassa työskenneltiin sekä yksin, pienissä ryhmissä ja koko luokan piirihetkissä. Havainnoinnin yhteydessä keskustelin opettaja 1 kanssa. Hän kertoi luokan tavoista harjoitella yhteistyö- ja neuvottelutaitoja.

Opettaja 1: Sosiaalisten taitojen harjoittelu tapahtuu luontevasti piirissä. Keskustelujen aiheet tulevat usein oppilailta itseltään. Sosiaalisia taitoja ei tarvitse harjoitella erikseen. (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Havainnoinnin aikana yksi lapsista kumpuava aihe oli koulujenvälisten hiihtokilpailujen aikataulut. Hiihtokilpailuista keskusteltiin vajaat viisi minuuttia.

Oppilas 1: Millä me mennään kilpailuihin?

Oppilas 2: Mikä lenkki me hiihdetään? (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Ensimmäisenä havainnointipäivänä luokassa tehtiin UDL (Universal Design for Learning – esteetön oppiminen) ryhmä- ja yksilötöitä (ks. esim. Rose ym. 2014, 475-477). Ryhmätoiminnassa opettajat kannustivat lapsia myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön.

Oppilas 1: Mä autan teitä rakentamaan.

Oppilas 2: Voinko mäkin tulla tekemään teijän kaa?

Ryhmä: Joo. Rakenteluryhmän toiminta jatkuu.

Opettaja 2: Oi hyvänen aika mitä täällä valmistuu, ootteks te ryhmänä tehneet tän ihan keskenänne? (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Havainnoidessani ryhmien toimintaa huomasin, että lapset olivat jo harjoitelleet toimimaan yhdessä. Turhautumista tai työskentelystä kieltäytymistä ei juuri ilmennyt näissä ryhmätöissä. Opettajan palautteissa näkyi ryhmän jäsenten panos ja toiminta. Ryhmätyöskentely huomioitiin syvällisemmin työskentelyä seuranneessa piirihetkessä opettajien toimesta.

Luokka kokoontuu piiriin UDL-tuokion jälkeen.

Opettaja 1 aloittaa piirikeskustelun: Te ootte niin työn touhussa, että muut ei tiedä mitä teet, kerroppa muille mitä sinä teet? (Kalevala-aihe)

Oppilas: Piirrän venettä.

Toinen oppilas: Muovailen Antero Vipusta

Opettaja 1: Kenen kanssa teet? – ryhmän panoksen huomaaminen ja huomiointi.

Oppilaat: Ryhmän jäsenten nimiä. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Oppilaita opetettiin huomioimaan ryhmän jäsenten toiminta ja yhteistyön tulokset. Ryhmätöissä kiinnitettiin huomiota koko työskentelyprosessiin, eikä vain esimerkiksi lopputulokseen. Oppilaat saivat myönteistä palautetta ryhmätyöskentelystä ja luokkakaverin huomioimisesta.

Opettaja 1: Aivan mahtavaa, että ootte oppineet työskentelemään ryhmässä. Ei ois onnistunut ekaluokalla.

Opettaja 2: Ompa hienoa, että otitte ryhmään uuden jäsenen mukaan ja työskentely onnistuu. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Haastattelussa opettajat kertoivat ohjaavansa lapsia myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhdessä tekemiseen. Lapsia opetettiin antamaan palautetta itselleen, toiselle ja opettajalle.

Toiminta vaati 2. luokan oppilaiden kohdalla opettajan ohjausta ja johdonmukaista puuttumista esimerkiksi negatiivisiin kommentteihin.

On ollut ihana nähdä, että näihin pieniin 2-luokkalaisiin on tarttunut semmonen, että hekin osaa sanoa toiselle: Hei, sie teit tosi hienon työn nyt. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

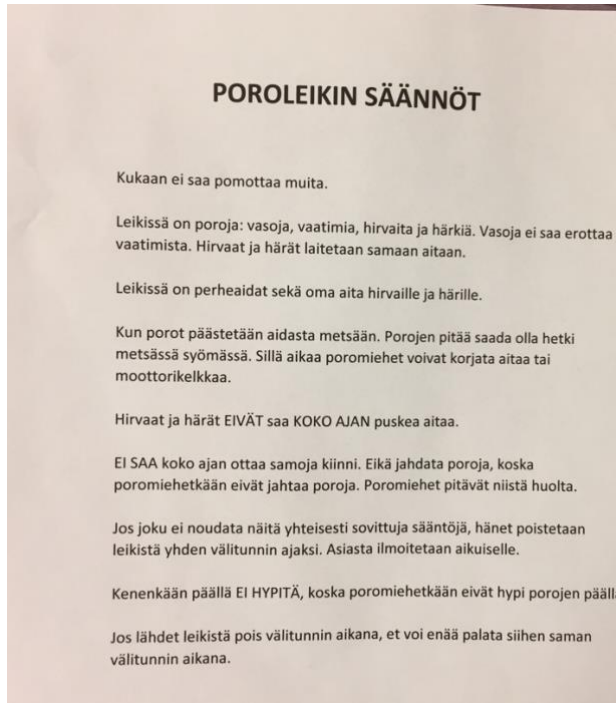
He ymmärtävät, että nyt on semmonen tilanne, että nyt pitää tsempata kaveria. Vaikka omasta mielestä kaverin työ näyttäs että tuo on ihan huono, niin ei kukaan ei edes se minun pään villein kaveri, joka saattaa muutaman kirosan päästä ei sano kaverille, että olitpa surkea, vaan osaa sanoa: ”tiiäkö, tosi kivat värit kuvistyössä”. Jos se on palautteen antamisen kohteena. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Yksi olennainen osa yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelua oli poroleikki -tapaus. Luokan oppilaat olivat kehittäneet yhdessä poronhoitoleikin, jota he leikkivät usein välitunneilla. Leikkiin osallistui usein lähes koko luokka. Opettajat pohjustivat leikkiä haastattelussa.

Meillä on tässä semmosia pieniä poromiehiä ja poronaisia iso liuta. Heille on ne porot se arki. Poroleikeissä pihalla oli tullu sitte riitoja viime viikolla. Just se välitön puuttuminen ja se, että annetaan aikaa niille asioille, jotka niille lapsille on tärkeitä. Meil ois pitäny olla matikan tunti. Matikka jäi sikseen. Alettiin tekemään poroleikille säännöt niitten lasten itsensä ehdottamia sääntöjä, että se toimis se leikki. Mie olin siinä lapsia jututtamassa ja kollega kirjas niitä sitä mukkaa ylös. Nyt meillä on tuolla seinällä poroleikin säännöt, jotka lapset on itse tehnyt ja nimet alla. Ei oo tullu enää mitään ongelmaa. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Opettajan toiminnassa näkyi välitön puuttuminen lasten huoleen leikin toimimattomuudesta. Opettajat kannustivat lapsia yhteisen leikin säilyttämiseen ja osallistumiseen sääntöjen tekemisellä. Huomattavaa oli se, että lapset itse tekivät

aloitteita säännöille ja opettaja ohjasi keskustelua. Sääntöjen laatiminen loi ryhmäpainetta, koska jokaisen oppilaan allekirjoitus oli sääntöjen alla.



Kuva 5: Poroleikin säännöt luokan seinällä

Haastattelin oppilaita ryhmissä poroleikistä. Englannin tunnin alussa oppilaat kävivät kanssani haastattelussa erillisessä luokkatilassa. Opettajat muodostivat haastatteluryhmät ja ne osoittautuivat hyviksi vastausten kannalta.

Tutkija: Milloin olette aloittaneet poroleikin leikkimisen?

Ryhmä 1: Olemme leikkineet poroleikkiä 1. luokalta asti. Välillä leikimme muitakin leikkejä.

Tutkija: Mistä poroleikissä tuli riitoja?

Ryhmä 1: Määräilystä ja siitä, että otettiin vain yhtä poroa kiinni.

Tutkija: Mitä eroa leikissä on sääntöjen tekemisen jälkeen?

Ryhmä 1: Aidat pysyvät ehjinä, määräily loppui ja tehdään muutakin kuin jahdataan poroja.

Tutkija: Miten leikki etenee?

Ryhmä 2: Luomme leikkiin draamaa ja erilaista tarinaa. Leikissä hoidamme poroja.

Tutkija: Miten säännöt vaikuttivat leikkiin?

Ryhmä 2: Ennen leikki oli sekavaa ja siinä oli pomottelua. Sääntöjen jälkeen leikki on mennyt hyvin. Välillä säännöistä muistutetaan. (havaintopäiväkirja 18.3.2019)

Rantalan (2005, 272) tutkimuksen perusteella leikki määrittyy tärkeäksi alkuopetusikäisen lapsen kehitykselle ja kouluviihtyvyydelle: lapsia tulee kannustaa leikkien kehittelyyn, kun taas opettajan tehtävänä on ohjata ja antaa välineitä leikkiville lapsille. Poroleikki kokonaisuudessaan osoitti luokan vahvaa yhteisöllisyyttä. Oppilaat olivat kehittäneet leikin yhdessä. Jokaisella luokan oppilaalla oli mahdollisuus osallistua leikkiin. Säännöt ohjasivat oppilaiden toimintaa leikissä ja he vaativatkin toisiltaan niiden noudattamista. Säännöt olivat oppilaiden tasoinen malli yhteiskunnan normeista. Ne loivat yhteisöön struktuuria ja mahdollistivat sen toimimisen. Leikin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta lapsi kehittää ajatteluaan, älyllisiä ja sosiaalisia taitojaan, kielenkäyttöään, ilmaisutaitojaan ja luovuuttaan (Ojala 2015, 141).

Leskisenojan (2016) tutkimustulosten perusteella oppilaat kokivat luokan ihmissuhteet tärkeimmäksi kouluiloon vaikuttavaksi tekijäksi. Kuudesluokkalaiset kokivat kaverin kanssa yhdessä työskentelyn oppimista edistäväksi ja mukavaksi. (Leskisenoja 2016, 151.) Yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelu antoi toisen vuosiluokan oppilaille välineitä toimia ihmissuhteissa niitä vahvistavasti. Positiivisen vuorovaikutuksen kautta lasten koulutyön laatu ja luokan ilmapiiri olivat parantuneet.

5.3 Opetussuunnitelman soveltaminen joustavasti

5.3.1 Priorisointi

Uusitalo-Malmivaara (2017) rohkaisee erityispedagogiikassa opettajia pohtimaan opetuksen sisältöä ja keskittymään ainakin hetkellisesti niihin asioihin, jotka menevät hyvin. Tutkimusluokassa opetussuunnitelmaa sovellettiin joustavasti, jolloin jokin sisältöalue siirrettiin hetkellisesti taustalle. Tarkoitan priorisoinnilla juuri

opetussuunnitelman ja lukujärjestyksen soveltamista oppilaan ja ryhmän edun mukaisesti.

Opettajat kertoivat luokan yhteisen taipaleen alkuvaiheesta haastattelussa. Syksyllä 2018 alkutilanne oli haastava ja luokalla oli paljon tuen tarvetta. Piirihetkissä lapsilla oli vaikeuksia kuunnella ja pysyä paikallaan. Ohjeiden noudattaminen oli lapsille alussa hankalaa.

Me oltiin tehty kesällä suunnitelmat, että mitä me tehään eka syksyn aikana. Nää lapset oli ollut pari päivää koulussa, niin suunnitelmat meni roskeen. Me ei pystytty ollenkaan alkamaan koulunkäyntiin perinteisesti et meil ois ollu matikkaa tai äikkää, vaan me alettiin opettelemaan just tämmösiä keinoja, et miten me saadaan tämä ryhmä haltuun. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Alkutilanteessa opettajat olisivat voineet myös aloittaa oppiainesisällöt ja ohjata toimintaa sen ohessa. Sen sijaan luokassa aloitettiin koululaisena olemisen harjoittelu, joka sisälsi myös yhteistyö- ja neuvottelutaitojen ensimmäisiä harjoituksia.

Me harjoiteltiin, miten koulussa ollaan ja miten toinen oppilas otetaan huomioon ja kunnioittamista kaikkia kohtaan. Ihan tämmösistä perusasioista jouduttiin lähtee liikkeelle ja niitä tehtiin päivittäin joka viikko useamman kuukauden ajan. Yleensä ykkösluokalla aloitetaan A-kirjain ekalla viikolla, niin me aloitimme sen syyskuun loppupuolella. Tämmöset oppisisällöt heitettiin kokonaan. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Oppilaita ohjattiin koulupolun ensimmäisenä syksynä ohjaamaan omaa toimintaansa kouluun ja koululuokkaan soveltuvalla tavalla. Omalla toiminnanohjauksella tarkoitetaan tilanteen vaatimusten mukaisia työskentely- ja käytöstapoja (Aro & Närhi 2003, 35). Opettajien priorisoinnin ja toiminnanohjauksen harjoittelun tuloksena luokan toiminnassa oli tapahtunut merkittävä muutos kohti opiskelua ja hyvinvointia tukevaa luokkayhteisöä.

Se vaatii rohkeutta heittää ne (oppisisällöt), mutta kun meitä oli kaksi ja saimme toisiltamme tukea ja oltiin samaa mieltä, että nyt kun priorisoidaan asioita niin nyt on tärkeintä tämä ryhmänhallinta. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

5.3.2 Välitön puuttuminen

Lapsi elää hetkessä ja hetkellinen tunnetila vaikuttaa lapsen tarkkaavuuden suuntaamiseen. Huolet, mielessä pyörivät asiat ja surut vievät ihmisen huomiota pois arjen tehtävistä. (Aro & Närhi 2003, 24.) Tutkimusluokan opettajat pyrkivät puuttumaan lasten ilmenneisiin huoliin välittömästi.

Aiemmin esitelty poroleikin sääntöjen laatiminen yhdessä oli yksi esimerkki välittömästä puuttumisesta. Luokalla olisi pitänyt olla matematiikan tunti, kun opettajat katsoivat parhaaksi laatia poroleikille säännöt ja opiskella matematiikkaa seuraavana päivänä.

Yleensäkin oppilaiden riitatilanteissa asia käsiteltiin välittömästi asianomaisten kanssa ja sen jälkeen keskityttiin tulevaan toimintaan.

Välitunnilla ilmeni riitatilanne. Mukana myös muiden luokkien oppilaita. Asianomaiset selvittävät tilannetta opettaja 2 kanssa käytävässä. Muut oppilaat jatkavat rauhallisesti toimintaa opettaja 1 johdolla luokassa. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Tutkimusluokan opettajat puutuivat johdonmukaisesti tilanteisiin, joissa oppilas toimi väärin. Oppilaita tulee ohjata huomaamaan oman toimintansa seuraukset ja vaikutus ympäröiviin ihmisiin (POPS 2014, 17). Alakoulun opettajien tulisi tarjota lapsille käyttäytymisohjeita ja normeja, joiden tehtävänä on ohjata turvalliseen ja myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Ojala 2015, 22-23.) Luokan opettajien välittömän puuttumisen tavoitteina näyttäytyivät oppilaiden välinen myönteinen ja turvallinen vuorovaikutus sekä kouluyhteisön jäsenten hyvinvointi.

Minkkisen (2015) tutkimuksen tulokset osoittavat, että mitä vähemmän yksittäinen oppilas kokee kiusaamista, sitä parempi on luokan kouluviihtyvyys ja hyvinvoinnin kokeminen koulussa. Lisäksi oppilaat kokivat opettajan koulutyön tukemisen parantavan kouluviihtyvyyttä. (Minkkinen 2015, 66.) Opettajat uskoivat toimintansa perusteella siihen, että huolet ja erimielisyydet tulee selvittää mahdollisimman pikaisesti riippumatta siitä minkä oppiaineen tunti on menossa.

Kuudesluokkalaiset kokivat turvallisen opettajan kouluiloa lisääväksi tekijäksi. Tutkimustulosten perusteella oppilaat pitivät tärkeänä, että turvalliselle opettajalle voi kertoa huolistaan, kun siltä tuntuu. Turvallisen aikuisen rooliin liittyi opettajan kiinnostus oppilaiden asioita kohtaan ja keskustelu oppilaan vapaa-ajan asioista. (Leskisenoja 2016, 168-169.)

5.3.3 Kiireettömyys – Oppikirjattomuus

Luokan opettajat kertoivat haastattelussa valinnastaan jättää oppikirjat kokonaan pois käytöstä opetuksessa. Haastattelussa opettajat perustelivat valintaansa jättää oppikirjat pois kiireen tunteen poistamisella. Opettajat kertoivat kokemustensa perusteella, että oppikirjassa eteneminen ja uuteen aiheeseen siirtymisen tarve aiheuttivat kiirettä sekä opettajille että oppilaille.

Oppikirjojen käyttämisen sijaan he katsoivat oppiainekohtaisesti oman kunnan opetussuunnitelmaa, sen tavoitteita ja sisältöalueita. POPS (2014, 19-20) esittää perusopetuksen oppisisällölliseksi tehtäväksi opettaa yleissivistykseen ja maailmankuvan avartumiseen vaadittavia tietoja ja taitoja. Paikalliset oppiainekohtaiset vuosiluokkien tavoitteet löytyivät kunnallisesta opetussuunnitelmasta.

Yks mikä meidän luokkaan on tuonut sen rauhan, on tosiaan se oppikirjattomuus. Me ollaan otettu vaan meidän kunnan opetussuunnitelmat esille ja katottu, että mitä asioita meidän pitää käydä läpi ekaluokalla ja tokaluokalla. Molemmat tuumattiin, että ku katottii, näin vähän! Eli se tuo

semmosen vapauden, kun ei oo eessä kirjaa mistä pitäis tehdä vaikka sata sivua. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Opettajat kokivat parhaaksi vastata yksilöllisen oppimisen tarpeisiin laatimalla oppimistehtäviä itse tai hyödyntämällä valmiita materiaaleja. Opettaja 2 vastasi vihreiden oppilaiden ryhmän yksilöllisistä materiaaleista ja opettaja 1 vastasi violettien oppilaiden (ennen siniset ja punaiset) oppimateriaaleista. Oppilaat tuottivat materiaaleista omia kirjoja, jotka jäivät heille talteen oman kirjan valmistuttua.

Eilen käytiin just keskustelu tästä et otetaanko kolmannelle luokalle matematiikan kirjat? Me oltiin kirjoitettu, että me otettas matematiikan kirjat. Nyt me vedettiin se eilen yli, molemmille tuli semmonen ahistus, et ei sieltä tule taas se vanha kiire, mikä ennen tuli. Että ei oteta. Otetaan OPS pöydälle ja katotaan mitä pitää opiskella. (opettaja 1, haastattelu 14.3.2019)

Havainnointijakson aikana opettajat eivät määritelleet jäljellä olevaa aikaa, muuten kuin Time timerin avulla. Rantala (2005, 167-168) on havainnut tutkimuksessaan kiireen välittyvän opettajien puhetavassa ajallisina vaatimuksina.

Luokan opettajien ratkaisu kiireen poistamiseen oli jättää oppikirjat pois. Oppikirjojen sijaan lapselle tarjottiin lapsen kokoisia tehtäviä (ks. luku 5.3.4). Rantalan (2005, 168-169) tutkimuksen tuloksissa on todettu kiireen vaikuttavan negatiivisesti oppilaan tunnetilaan tehtävien jäädessä kesken.

Oppikirjattomuus oli esimerkki opettajien yhteisestä päätöksestä, jonka he totesivat toimivaksi toimintatavaksi tutkimusluokassa. Päätöksen tekemiseen vaadittiin opettajilta rohkeutta. Rohkean päätöksen seurauksena opettajat kehittivät toimintamallin, jossa oppilaat tuottivat yksilöllisistä oppimistehtävistään kirjoja. Oppikirjattomuus mahdollisti erilaisten tehtävien suunnittelun ja toteuttamisen samanaikaisesti. Opettajat pystyivät vastaamaan mallin avulla yksilöllisen tuen tarpeisiin tai vastaavasti eriyttämään ylöspäin. Myös Rimpiläinen ja Bruun (2007, 20) ovat suunnitelleet ja laatineet inklusioon

tähtävissä alakoulun luokassaan oppimateriaaleja erilaisten oppijoiden tarpeiden mukaisesti. Erityisesti reaaliaineissa Rimpiläinen ja Bruun (2007) pyrkivät siihen, että oppilaat saavat samanlaisen materiaalin, joka toimii sekä alas- että ylöspäin eriyttävänä tehtävänä. He pyrkivät eriyttävillä tehtävillä opitun asian soveltamiseen oppilaan tason mukaisesti. Vaatimustaso tehtävissä määrittyi oppilaskohtaisesti. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 68-69.) Eroavaisuutena Rimpiläisen ja Bruunin kuvauksessa tämän tutkimuksen luokkaan oli oppilaiden lähtökohtaisesti yhteinen materiaali. Tutkimusluokassa oppilaiden tehtävät olivat yksilöllisesti suunniteltuja ja sisällöltään erilaisia oppilaiden välillä. Yhtäläisyyksiä Rimpiläisen ja Bruunin luokassa ja tämän tutkimuksen luokassa olivat esimerkiksi opetusmateriaalin suunnittelu, tavoitteellinen eriyttäminen opetusmateriaalin avulla ja oppilaantuntemus.

5.3.4 Lapselle lapsen kokoisia tehtäviä

Perusopetuksen tulee olla laadukasta, tukea oppilaan hyvinvointia ja tarjota onnistumisen kokemuksia (POPS 2014, 15-16). Roihan ja Polson (2018, 15-16) viiden O:n malli perustuu oppilaan yksilöllisiin lähtökohtiin ja opetuksen eriyttämiseen opetusjärjestelyissä, oppimisympäristöissä, opetusmenetelmissä, oppimisen tukimateriaalin kautta ja oppimisen arvioinnissa. Erityisen tuen oppilaalla on oltava *Henkilökohtainen oppimisen ja koulunkäynnin suunnitelma (HOJKS)*, johon oppilaan yksilölliset tavoitteet ja tuen tarve on kirjattu ylös. Tavoitteiden tulisi olla mahdollisia saavuttaa ja erityisen tuen oppilaalle tulisi luoda edellytykset onnistumisen kokemuksiin. (Takala 2016, 51-52.) Kujalan (2012, 29) mukaan oppilaiden motivointiin ja onnistumisen kokemuksiin kannattaa panostaa myös aivojen kehityspotentiaalin vuoksi. Tutkimusluokan opettajat tarjosivat oppilailleen yksilöllisesti suunniteltuja tehtäviä ja oppilailla oli yksilöllisiä oppimistavoitteita.

Eriyttäminen oli tutkimusluokassa arkipäivää. Eriyttäminen näyttäytyi tärkeänä sekä yksilön että ryhmän oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Aiemmissa tuloslukuissa olen jo sivunnut luokan eriyttämistä, opetusjärjestelyitä ja oppilasryhmittelyitä. Tässä osiossa perehdytään tarkemmin luokan tapaan eriyttää opetusmateriaaleja. Tehtävien valinnassa, suunnittelussa ja toteuttamisessa tavoitteena oli

tarjota luokan oppilaille onnistumisen kokemuksia. Sanonta *lapselle lapsen kokoisia tehtäviä* viittasi oppilaan ikä- ja kehitystasoon sekä oppimispotentiaaliin sopiviin tehtäviin. Tavoitteena oli onnistumisten kautta edetä haastavampiin tehtäviin.

Kolleega käyttää sanontaa ”sen lapsen kokosia tehtäviä” tarjotaan sille lapselle. Sitä kauttahan, ku ei oo liian haastavia ne tehtävät, niin me pystytään saamaan päivittäin sille lapselle semmosia hyviä fiiliksiä: ”mie osasin, mie onnistun”. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Erilaiset tehtävät ja yksilökeskeisyys näkyivät havainnoidessani luokan kouluarkea. Vihreiden ryhmässä yhden oppilaan harjoittellessa lukemista, muut oppilaat tekivät yksilöllisesti suunniteltuja monisteita. Lukemista harjoiteltiin kyseisen oppilaan tarpeen mukaisesti. Oppilas sai lukuhetkestä myönteistä palautetta ja kannustusta lukunopeuden kehittämiseen edelleen.

Eri tehtäviä: vihreiden oppilailla moniste, sinisten ja punaisten oppilaat tekevät sanelutehtävää vihkoon.

Oppilas harjoittelee lukemista opettaja 2 kanssa.

Opettaja 2: Hyvä, se meni hyvin. Huomaatko, kuinka paljon olet kehittynyt lukijana?

Oppilas: Joo.

Opettaja: Sinä osaat jo lukea, nyt me vaan kehitellään sinun lukunopeutta. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Lapselle lapsen kokoisia tehtäviä -ajatus ja oppilaantuntemus ilmenivät myös suomen kielen tunnilla, jossa osa vihreiden oppilaista kirjoitti kuvista sanoja.

Oppilas kirjoittaa kuvista sanoja ja kuvat loppuvat kesken.

Opettaja 2: Kärsivällisyys ei vielä riitä kirjoittamaan kokonaisia lauseita. Annetaan vielä onnistumisen kokemuksia.

Opettaja 1: Hän on kehittynyt valtavasti 1. luokasta ja kirjoittaa nyt kirjainaakkosin. Hän tarvitsee usein palkinnon ja sai sen (rakentelutehtävä). Muu luokka jatkoi oppimistehtäviään normaalisti. (havaintopäiväkirja, keskustelu opettajien kanssa 19.3.2019)

Luokan opettajien *lapselle lapsen kokoisia tehtäviä* -ajatus sisälsi lapsen näkemisen omana itsenään oppimisen näkökulmasta. Tehtävän laadulla oli merkitystä oppilaan tehtävään suhtautumisen kannalta. Oppilaan hetkellisen minäpystyvyyden ja tunnetilojen on todettu vaikuttavan mahdollisuuksiin onnistua tehtävässä ja oppia sen aikana (Rantala 2005, 171). Tehtävän vaatimukset ja lapsen kokema minäpystyvyys vaikuttavat lapsen kykyyn säädellä ja kohdistaa tarkkaavuuttaan tehtävän aikana (Aro & Närhi 2003, 27). Opettajat vastasivat tutkimusluokassa siitä, että oppilaiden tehtävät olivat ajan tasalla ja yksilöllisesti sopivan haastavia.

Oppilailla on vahvuuksia sekä kehityskohteita. Vahvuuksien ja myönteisyyden pohjalta voidaan lähestyä haasteita ja kehityskohteita. Lapselle tulisi tarjota koulussa joka päivä onnistumisen kokemuksia ja kyvykkyyden tunnetta. (Vuorinen 2018.) Yksilö on keskiössä erityisopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Takala 2016, 2016). Rantalan (2005, 275) tutkimuksessa oppimisen ilo konstruoituu oppilaan osaamisesta, eikä siitä mitä oppilas ei vielä osaa.

Luokassa oli 18 erilaista oppijaa, joista jokainen sai havainnoinnin aikana onnistumisen kokemuksia oppimistehtävissä. Florianin (2007, 10) mukaan inklusio ei kiellä oppijoiden erilaisuutta, vaan tarjoaa joustavien rakenteiden ja oppimisen prosessien kautta erilaisille oppijoille mahdollisuuden oppia yhdessä paikassa. Opettajat kohtelivat lapsia yksilöinä ja välittivät heidän päivittäisestä oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan.

5.4 Metakognitiiviset taidot ja myönteinen opetus

5.4.1 Itsearviointi - metakognitiivisten taitojen harjoittelu

Itsearviointi harjoittaa lapsen metakognitiivisia taitoja, joita ovat oman ajattelun ja toiminnan ymmärtäminen, toiminnanohjaus ja – säätely. Itsearvioinnissa tarkastellaan oman toiminnan tarkoitusta ja arvioidaan sen laatua. (Lehtinen ym. 222-226; Aro ym. 2014, 22.) Metakognitiiviset taidot ilmenevät oppilaan kyvyssä arvioida omaa toimintaansa (Aro ym. 2014, 23). Opetuksen kannalta on tärkeää kuunnella oppilaiden metakognitiivisia kuvauksia, jotta oppimista voidaan tukea ja ohjata (Lehtinen ym. 2007, 246).

Luokassa käytettiin itsearvioinnin välineenä Nalle Puh -tarinoiden hahmoja. Jokaisella oppilaalla oli luokassa omalla nimellä varustettu pyykkipoika, jonka oppilas liitti kyseiseen hahmoon oman tuntemuksen mukaan arvioinnin hetkellä. Pyykkipoikia kiinnitettiin hahmoihin ennen tehtävää (tunne ja motivaatio), tehtävän aikana (tunne ja oma oppiminen) sekä tehtävän jälkeen (tunne ja reflektointi).



Kuva 6: Nalle Puh -tarinoiden hahmot itsearvioinnin välineenä



Kuva 7: Kenguru ja Nalle Puh

Pöllön hahmoa ei näy ottamissani kuvissa. Se symboloi viisautta ja oppimista. Esimerkkeinä Nalle Puh -hahmo tarkoitti iloisuutta ja sitä, että oppilaalla meni hyvin. Nasun hahmo symboloi epävarmuutta ja jännitystä. Kiinnitin huomiota hahmojen päällä näkyviin emojiin, jotka muistuttivat oppilaita hahmojen tunnetiloista.

Puolenhehtaarin metsän hahmot näyttäytyivät lapsille mieluisina ja motivoivina arvioinnin välineinä. Ne olivat lapsille konkreettinen ja tuttu malli eri tunnetiloista.

Oppilaat pystyivät kertomaan, miksi he valitsivat kyseisen hahmon. Tein toisen havainnointipäivän aikana merkintöjä itsearvioinnista suomen kielen tunnin aikana.

Pyykkipoika liitetään oman fiiliksen mukaan ennen suomen kielen tehtävää ja sen jälkeen. Suomen kielen tunneilla vihreiden oppilaat tekevät erilaisia monisteita ja violettien oppilailla yhdyssanoihin liittyvä tehtävä.

Tuokion jälkeen kokoontuminen piiriin. Fiiliksen uudelleen arviointi, jos muuttunut saa vaihtaa pyykkipoikaa. Monet oppilaat muuttivat. Pöllöön lisää pyykkipoikia.

Opettaja 1 kysyy muutamalta pöllöön laittaneelta, mitä olet oppinut?

Oppilaat vastaavat esimerkiksi yhdyssanoja.

Opettaja 1: Hienoa, mahtavaa. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Nalle Puh -sadun hahmojen merkitys oppilaille ilmeni myös yhteisen arviointihetken ulkopuolisessa oppimistilanteessa.

Oppilas ja opettaja 2 tekivät pitempään suomen kielen tehtävää yhdessä.

Oppilas sai onnistuneesta työskentelystä kehuja ja papukaijamerkin.

Seurauksena hän siirsi itse pyykkipojan pöllöön, vaikka ei ollut yhteinen arviointihetki. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Tilanne oli mielestäni tutkimuksen kannalta hedelmällinen, kun oppilas havaitsi itse oppimistaan ja näytti sen siirtämällä pyykkipoikaa. Tilanne kertoi lapsen ajattelusta ja hahmojen merkityksestä arvioinnin välineenä.

Annevirta ja Vauras (2006) ovat tutkineet suomalaisten alkuluokkien lasten metakognitiivisia tietoja ja taitoja. Metakognitiivisia tietoja mitattiin ryhmissä pohdintatehtävissä. Oppilaalla oli kolme vaihtoehtoa, joista tuli valita paras ja kertoa perustelu tutkijalle. Metakognitiivisia taitoja tutkittiin legorakentelutehtävällä, jossa tuli erotella pelikentät aidoilla koulun pihalla. Lapsilta kysyttiin perusteluita ja tyytyväisyyttä omaan ratkaisuun. Tutkimustulosten mukaan lasten metakognitiivisten tietojen ja taitojen lähtötasot eroavat esiopetuksessa. Lasten metakognitiivinen kehityspotentiaali on suuri esi- ja alkuopetuksen kolmen vuoden aikana. Annevirran ja Vauraan tutkimuksen tulosten perusteella oppilaan heikkoja metakognitiivisten tietojen ja taitojen lähtötasoja on mahdollisuus kehittää ja ottaa luokan muita oppilaita niissä kiinni esi- ja alkuopetuksen aikana. (Annevirta & Vauras 2006, 203-207.) Konkreettiset ja tutut hahmot ovat lapsille motivoivia välineitä oman oppimisen ja ajattelun reflektointiin (ks. Kujala 2012, 22-23).

5.4.2 Myönteiset ja motivoivat opetusmenetelmät

Leikin kautta - ja mallista oppiminen ovat lapselle suositeltavia opetusmenetelmiä. Lapsi elää hetkessä, joten oppimisesta tulisi tehdä mahdollisimman mielekäästä ja motivoivaa siihen varatulla hetkellä. Lasten ja aikuisten oppimisen erot perustuvat aivojen etuotsalohkojen kehitykseen. Etuotsalohkojen tehtävänä on ohjata ihmisen toimintaa ja tarkkaavaisuutta. Aikuiset pystyvät tavoitteellisen oppimiseen, kun taas lapset ovat hetkellisen motivoinnin varassa. Toisaalta lapsien aivot kehittyvät ja muovautuvat enemmän kuin aikuisten, joten lasten oppimispotentiaali on valtava. (Kujala 2012, 22-23.) Tutkimusluokan opettajat pyrkivät myönteisyyteen ja motivointiin oppimistehtävissä. Opettajat kokivat ilon tunteen tukevan oppimista. Myönteiset opetusmenetelmät toivat luokkaan iloa ja naurua oppimisen aikana.

Oppilaan kiinnostuksen kohteet ja toimivat oppimisen strategiat ohjaavat opiskelua. Opettajan tehtävä on kannustaa oppilasta löytämään motivaatio ja antaa tukea oppimisprosessin aikana. (POPS 2014, 17.) Erityisesti vihreiden ryhmässä eriytettiin oppimistehtäviä yksilöllisen tarpeen mukaan. Kaikki vihreiden ryhmän oppilaat eivät tehneet alla mainitsemaani monistetta, vaan esimerkiksi toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat tekivät yksilöllisiä tehtäviä avustajan kanssa. Vihreiden oppilaat harjoittelivat motivoivalla menetelmällä oikeinkirjoitusta, kun taas violettien oppilaat opiskelivat lauseenjäsenten käyttöä ja tunnistamista.

Molemmissa ryhmissä (vihreät ja violetit) humoristiset tehtävät. Vihreiden oppilailla tehtävänä opettaja 2 kirjoittama tarina, jota hän pohjusti: ”Olen tehnyt mahtavan tarinan, nyt kirjoitin tietokoneella...”.

Yksi oppilas hoksasi jo tässä vaiheessa. Hän oli eri mieltä ja havaitsi jo osan tarinan virheistä. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Violettien oppilailla harjoituksena samaan aikaan lauseralli, jossa oppilas hakee yhden subjektin, predikaatin ja objektin: esimerkiksi Poliisi huutaa jäähalli. Objektiin lisätään sijapääte ja lause kirjoitetaan vihkoon. Valmiin lauseen jälkeen haetaan uusi lause. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Kirjasin oppimistehtävät havaintopäiväkirjaan, jonka jälkeen huomioni kiinnittyi hymyileviin lapsiin ja oppimisen iloon. Opettaja 1 kanssa keskustellessani hän kertoi, että ”silloin se oppiminen tapahtuu, kun he ovat iloisia”.

Oppilas takana istuvalle luokkakaverille: Hei kato! Opettaja ajaa metsään! (Naurua ja hymyä!)

Oppilas: Monesko sulla lähtee?

Opettaja 1 opettaa hausalla tapaa violeteille suomen kielen päätteitä: Äiti huutaa uima-altaaseen, uima-altaalle, uima-altaalla ja niin edelleen.

Lapsia naurattaa ja oppimista tapahtuu. Lopuksi jokainen oppilas saa sanoa ääneen hauskimman lauseensa ja vieruskavereita naurattaa. (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Haastattelin violettien oppilaita lauserallista ja heidän kommentistaan oli havaittavissa oppimisen iloa. Oppilaat olivat motivoituneita ja kertoivat mielellään kokemuksiaan tehtävästä.

Tutkija: Mikä lauserallissa on kivaa?

Oppilas 1: Tulee hauskoja lauseita.

Oppilas 2: Otetaan yksi lappu, niin hassu lause. Nyt mulle tuli ”lääkäri rakastaa metsää”.

Tutkija: Jos valitset yhden eläimen fiiliksen mukaan, minkä valitset? Miksi?

Oppilas 1: Tikru – aina hauska ja nää lauseet on niin hauskoja.

Oppilas 2: Nalle Puh – koska tää on niin hauskaa. (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Oppilaiden vastauksista huomaa, että heille tehtävä oli mukava ja motivoiva. Saman sisältöasian voisi opettaa monella tapaa. Esimerkiksi lauserallissa yhdistyvät suomen kielen lauseoppi, oppimisen ilo ja toiminnallisuus. Myönteisten tunteiden ja onnistumisten kokemusten yhdistäminen oppimistehtäviin mahdollistui oppilaantuntemuksen, suunnittelun ja motivoivan tehtävän kautta.

5.4.3 Huumori

Oikein hyödynnettynä huumori tuottaa positiivisia tunteita ja edistää ihmissuhteita sekä ryhmädynamiikkaa. Huumori madaltaa kynnystä tutustua uusiin ihmisiin, koska moni ihminen kokee tutustumistilanteet ahdistavina. Huumorin hyödyntämisen haasteita ovat ihmisten erilainen huumorin kokeminen ja huumorintaju. (Ojanen 2009, 124-126.)

Opettajat lisäsivät iloa ja positiivisuutta luokkaan varsinkin 1. luokan syksyllä huumorin kautta. Yksi huumorihetki olivat 1. luokalla oppilaiden vitsivuorot, joissa harjoiteltiin hauskanpitoa. Havainnoinnin aikana vitsivuoroja ei järjestetty. Sen sijaan huumori on jäänyt luokkaan.

Meillä nauretaan täällä tosi paljon. Samaten vanhempien kanssa huumorin kautta hoidetaan asioita. Se on kans semmonen, että on koettu hyvänä juttuna. (opettaja 2, haastattelu 14.3.2019)

Havainnoissani huumori ilmeni sekä koko luokan yhteisenä huumorina että kahden henkilön välisenä huumorina. Kiinnitin huomiota toiminta-alueittain opiskelemaan oppilaaseen ja opettaja 2 väliseen vuorovaikutukseen. Lainauksessa opettaja 2 ja oppilas liikkuvat tuoleilla peräkkäin kohti piiriä.

Opettaja 2: Mennään junalla! Oppilas: Kato! - Innostus ja hymy (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Myöhemmin oppilas ja opettaja 2 tekivät yhdessä värien mukaan lajittelua koreihin. Toiminnan päätteeksi otettiin kuva, joka liitettiin todennäköisesti oppilaan kirjaan.

Kuvan ottamista lajittelukorit päässä opettaja 2 ja oppilas. (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Opettajan 2 kanssa keskustellessani hän kertoi pyrkivänsä tuomaan positiivisuutta haasteiden ja oppimisvaikeuksien keskelle. Koko luokan huumorihetki syntyi koulunkäynnin ohjaajan hajonneesta kahvikupin kahvasta. Ohjaaja oli sitä mieltä, että kyllä tämä vielä korjataan.

Opettajien ja ohjaajan välinen humoristinen väittely kahvikupin kahvasta. Ohjaaja on vielä sitä mieltä, että kahvatonta kuppia voi käyttää. Opettaja 2 luokalle piirissä: Hankitaan ohjaajalle kettukuppi seuraavaksi! (Oppilaita naurattaa.)

Opettaja 1: Kertokaapa tutkijalle mikä on avustajan lempieläin?

Luokka yhteen ääneen: Kettu! (havaintopäiväkirja 20.3.2019)

Tutkimusluokassa oli nähtävissä, että pienistä arjen asioista voi tehdä iloisia ja hauskoja. Positiivisessa pedagogiikassa pyritään löytämään oppilaan elämästä niitä asioita ja vuorovaikutustilanteita, jotka tuovat hyvää mieltä (Kumpulainen ym. 2014, 201). Huumori edistää oikein käytettynä ihmisten välisiä suhteita, mutta vääränlainen huumori saattaa tuottaa häpeää ja pahaa mieltä (Ojanen 2007, 234). Luokan opettajat huolehtivat, että luokan sisäinen huumori oli aiheellista ja sopivaa kaikille. Tutkimusluokassa huumori havaittiin toimivaksi keinoksi tuottaa myönteisiä tunteita oppilaille opetustilanteiden ohessa. Opettajien mukaan lasten huumorintaju kehittyi perusopetuksen vuosiluokkien 1 ja 2 aikana valtavasti.

5.4.4 Palkitseminen

Palkkiot ja palkitseminen ovat tutkittuja kohteita motivaatiopsykologiassa. Ulkoiset palkkiot saattavat heikentää ihmisen sisäistä motivaatiota. Sisäistä motivaatiota pystytään kuitenkin edistämään valinnan vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien avulla. (Ojanen 2007, 67-69.)

Luokan opettajat käyttivät palkkioita joissakin tapauksissa, mutta palkkion saavuttaminen edellytti oppilailta toimintaa. Tutkimusluokassa oli käytössä helmijärjestelmä, jossa oppilailla oli mahdollisuus ansaita tai menettää helmiä koulussa suoriutumisen perusteella.

Helmijärjestelmä on palkkiojärjestelmä, jossa oppilas voi ansaita helmiä käytöksen tai suoristusten perusteella. Helmiä voi myös menettää. (19.3.2019)

Helmet toimivat valuuttana palkkiopäivinä. Oppilailla on eri määrä helmiä. Palkkiopäivä voi olla esimerkiksi karkkipäivä tai elokuva. Helmillä voi

ostaa muun muassa lipun tapahtumaan. (Keskustelu opettaja 1 kanssa, havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Ryhmän motivoinnin ja palkitsemisen esimerkkinä oli rauhallisen työskentelyn (kupla) onnistuminen 20 minuutin ajan matematiikan tunnilla.

Opettaja 2 koko luokalle: Jos matematiikan työskentely kuplassa onnistuu 20 minuuttia, niin saat käydä karkkikoneen kautta. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Time timerin kilahdettua luokka kokoontui piiriin arvioimaan omaa työskentelyään.

Opettaja 2: Miten matematiikan tuokio meni?

Oppilaat: Hyvin!

Opettaja 2: Keskustelimme vain matikasta.

Opettaja 1: Eikä mennyt moottorikelkkoihin.

Oppilaat siirsivät pyykkipoikaan Pöllön ja Nalle Puhin suuntaan.

Opettaja 2: Tämä on kahden helmen arvoinen juttu! Välitunnille lähtiessä käykää karkkikoneen kautta (ohjaaja jakaa karkit.) (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Helmijärjestelmä ja karkkikone eivät olleet opettajien ainoa tapa palkita, vaan esimerkiksi yksi oppilas sai rakentelutehtävän palkinnoksi äidinkielen työskentelystä.

Oppilas tarvitsee usein palkinnon (rakentelutehtävä) ja saa sen. Muut jatkoivat työskentelyä normaalisti. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

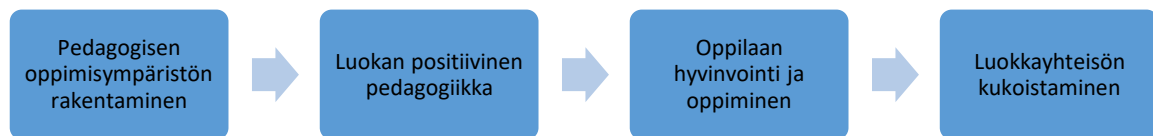
Oppilas sai myöhemmin apua rakennuspalikoiden järjestelyssä luokkakavereilta. Yhteistyö sujui mallikkaasti. (havaintopäiväkirja 19.3.2019)

Luokkatovereiden avusta voidaan todeta, että he eivät kokeneet, että luokkakaverin saama palkinto olisi heiltä jotenkin pois. Rakentelutehtävään pääseminen edellytti oppilaalta mallikasta äidinkielen työskentelyä ja oppimisen osoittamista.

Tutkimuksessa palkitseminen näyttäytyi toimivana ja lapsia motivoivana keinona. Palkinnon saaminen edellytti aina toimintaa. Palkintoa ei olisi tullut esimerkiksi matematiikan tunnilla, jos työskentely olisikin ollut rauhatonta. Palkitsemisen ja valinnaisen toiminnan tarkoituksena oli lisätä oppilaiden myönteisiä tunteita ja lisätä luokan yhteisöllisyyttä.

6. POHDINTA

Tutkimusongelmani oli kuvata tutkimusluokan pedagogisen oppimisympäristön rakentamista ja positiivisen pedagogiikan laatua. Tutkimusluokan positiivinen pedagogiikka perustui opettajien organisoimaan pedagogiseen oppimisympäristöön. Kuvaan tuloksiani seuraavaksi vasemmalta oikealle etenevän prosessin avulla. Prosessimallin vasemmassa laidassa ovat pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen ja luokan positiivinen pedagogiikka, joita tutkimusluokan opettajat toteuttivat luokassaan. Oikeassa laidassa ovat tutkimusluokassa ilmenneet positiivisen pedagogiikan tavoitteet: yksilötasolla oppilaan hyvinvointi ja oppiminen sekä yhteisötasolla luokkayhteisön kukoistaminen.



Kuvio 3: Tutkimusluokan oppimisympäristön rakentumisprosessi

Pedagogisen oppimisympäristön rakentamiseen sisältyivät tutkimusluokassa strukturoidut ja pienistä tuokioista muodostuvat oppitunnit, joustavat oppilasryhmittelyt, eri tahojen välinen yhteistyö sekä yksilöllisen opetusmateriaalin ja opetuksen suunnittelu.

Luokan positiivinen pedagogiikka ilmeni monin tavoin. Tutkimusluokassa vahvistettiin oppilaiden minäpystyvyyttä ja itsetuntoa positiivisen palautteen, onnistumisten huomioimisen ja kannustuksen kautta. Yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelulla tuettiin oppilaiden osallisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta. Luokassa sovellettiin opetussuunnitelmaa joustavasti. Oppilaat saavuttivat onnistumisen kokemuksia yksilöllisten tehtävien avulla ilman oppikirjoja. Opettajat käyttivät myönteisiä opetusmenetelmiä ja huumoria, jotka tuottivat luokkaan naurua ja oppimisen iloa.

Itsearviointitaitoja harjoiteltiin lapsille konkreettisten ja motivoivien Nalle Puh -tarinoiden hahmojen avulla.

Jokapäiväisessä koulutyössä pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen ja positiivinen pedagogiikka muodostivat kokonaisuuden, jota voidaan kutsua inklusiiviseksi kasvatukseksi. Tutkimusluokka oli varsin heterogeeninen. Inklusion arvot ja tavoitteet ohjasivat luokan opettajien toimintaa ja ne näkyivät heidän harjoittamassaan positiivisessa pedagogiikassa. Lakkala ja Määttä (2011, 31) tulkitsevat inklusion käsitettä osallisuuden mahdollistamisen ja yhteisöllisyyden luomisen kautta. Inklusiivinen koulutus poistaa sosiaalisen jaon erityisiin ja tavallisiin lapsiin. Inklusiivinen oppimisympäristö on mahdollisimman esteetön jokaiselle oppijalle. (Mikola 2011, 17-18.) Inklusiivisessa oppimisympäristössä erilaisten oppijoiden yksilöllisten tavoitteiden mukainen oppiminen järjestyy perusopetuksen ryhmässä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100; Florian 2007, 10).

Positiiviset kokemukset ja yksilölliset tehtävät olivat tutkimusluokassa oppimisen lähtökohtana. Havaitsin tutkimuksen aikana oppimisen iloa ja koulussa viihtymistä. Oppilaiden kokemaa hyvinvointia en lähtenyt tietoisesti tutkimaan, vaan muodostan havaintojeni perusteella luokan arjesta oman tulkintani. Voin kuitenkin todeta, että tutkimustuloksissa esittämäni minäpystyvyyden ja itsetunnon vahvistaminen, negatiivisten tunteiden kohtaamisen strategia, yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelu ja opettajien välitön puuttuminen ongelmiin edistivät luokkayhteisön jäsenten hyvinvointia.

Positiivisen psykologian tavoitteena on ihmisen ja yhteisöjen kukoistaminen (Seligman 2011, 26-28). Kukoistava ihminen kokee suuren määrän myönteisiä tunteita. Kukoistaessaan ihminen voi psykologisesti ja sosiaalisesti hyvin. (Keyes 2002, 210.) Uusitalo-Malmivaara (2017) esitteli luennollaan oppilaan kuvauksen, joka on innostunut, hyvinvoiva ja halukas oppimaan. Tästä oppilastyypistä on havaittavissa kukoistamisen piirteitä esimerkiksi myönteisten tunteiden, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja elämän merkityksellisuuden vuoksi.

Kuvaamassani oppimisympäristön rakentumisprosessissa on tärkeää huomata, että oppilaan hyvinvointi ja oppiminen sekä luokkayhteisön kukoistaminen eivät tapahdu jatkuvasti. Oppilaat kohtasivat tutkimushavaintojeni ja opettajien haastattelujen perusteella haastavia hetkiä. Tutkimuksen kannalta huomattavia olivat hetket, jolloin oppilailla ilmeni alhaista minäpystyvyyden tunnetta. Sosiaalisella tasolla oppilailla ilmeni muutamia erimielisyyksiä. Kumpulaisen ym. (2014, 202) mukaan lapsen elämään kuuluvat positiivisessa pedagogiikassa myös negatiiviset emootiot ja niiden käsittely. Edes kukoistava ihminen ei voi kokonaan välttyä negatiivisilta tunteilta. Vastoinkäymiset eivät kaataneet luokan hyvinvointia ja positiivista tunnelmaa, vaan ne käsiteltiin tehokkaasti ja suunnattiin katseet myönteisempään tulevaisuuteen. Parhaimmillaan tutkimusluokka kukoisti: jokainen oppilas sai onnistumisen kokemuksia omantasoisissa tehtävissä. Luokan vuorovaikutus oli myönteistä, oppimista ja sosiaalisia suhteita tukevaa. Tutkimusluokan pedagogisen oppimisympäristön rakentamisen ja positiivisen pedagogiikan kautta päästiin oppimisen, hyvinvoinnin ja kukoistamisen tavoitteisiin.

Luokan positiivisessa pedagogiikassa näyttäytyivät oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen, oppilaiden ikä- ja kehitystason huomioiminen ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen jokaiselle yksilölle. Positiivisessa pedagogiikassa tavoitellaan myönteistä, oppijalähtöistä oppimisympäristöä (Kumpulainen ym. 2014, 201-202). Yhteisopettajuus ja aikuisten määrä antoivat opettajille enemmän käytettävissä olevaa aikaa oppilaan yksilölliseen tukemiseen luokkatilanteessa. *Lapselle lapsen kokoisia tehtäviä* -ajatuksen toteuttaminen vaati opettajilta ja ohjaajilta suunnittelua sekä arviointia. Positiivista pedagogiikkaa ja inklusiivista kasvatusta olisi haasteellista harjoittaa, jos oppilaan tehtävien vaatimustaso ja minäpystyvyyden tunne olisivat kaukana toisistaan.

Luon tässä vaiheessa katsauksen PERMA-teoriaan (määritelty kohdassa 2.2.3) viittaaviin piirteisiin luokan arjessa. Myönteisiä tunteita esiintyi tutkimusluokassa positiivisen palautteen, onnistumisten kokemusten, positiivisten opetusmenetelmien ja huumorin yhteydessä. Oppilaista oli havaittavissa oppimisen iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. PERMA-teorian ensimmäinen osa on *positive emotions* eli *myönteiset tunteet*, joihin kuuluvat esimerkiksi ilo, ihastus ja lämpö (Seligman 2011). Kirjasin

havaintopäiväkirjaani tilanteita, joissa tehtävien lopettaminen oli tutkimusluokan oppilaille haastavampaa, kuin niiden jatkaminen. Kirjaamieni sitoutumistilanteiden aiheina olivat UDL -ryhmytyöt ja äidinkielen yksilölliset tehtävät. PERMA-teorian toinen osa *engagement* eli *sitoutuminen* näkyy parhaimmillaan flow -tilaan pääsemisenä ja ajantajun kadottamisena (Seligman 2011). Ihmissuhteisiin panostettiin tutkimusluokassa erityisesti yhteistyö- ja neuvottelutaitoja harjoittelemalla. Oppilaita kannustettiin ja opetettiin myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan. Ihmissuhteiden rooli oli merkittävä myös oppilaan kohdatessa negatiivisia tunteita: luokkayhteisön kannustus ja tuki auttoivat oppilasta palaamaan kohti myönteisiä tunteita. PERMA-teorian kolmas osa on *relationships* eli *ihmissuhteet*. Naurun, ilon, ylpeyden ja onnistumisen tunteet koetaan muiden ihmisten ympäröimänä, joten ihmissuhteiden rooli on merkittävä ihmisen hyvinvoinnin kannalta. (Seligman 2011.) Tutkimusluokan opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan merkityksellisenä oppilaiden oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta. Jokainen luokkayhteisön jäsen oli omana itsenään tärkeä luokan kokonaiskuvassa ja toiminnassa. PERMA-teorian neljäs osa *meaning* eli *merkityksellisyys* selittää ihmisen toiminnan tarkoitusta (Seligman 2011). Tutkimusluokan oppilaat saavuttivat tavoitteita niin yksilönä kuin ryhmänäkin. Tutkimustuloksissa kuvasin tilanteen, jossa oppilas sai rakentelutehtävän palkinnoksi työskentelystään. Rakentelutehtävään pääseminen todennäköisesti motivoi oppilasta työskentelemään suomen kielen tunnilla. Ryhmien saavutuksia huomioitiin opettajien palautteissa ja välillä oppilaat saivat konkreettisen palkinnon, kuten matematiikan tunnin kuplassa työskentelyn jälkeen. Saavuttaminen ja palkinto saattoivat ohjata ainakin osaa tutkimusluokan oppilaista kohti onnistumista ja hyvinvointia. PERMA-teorian viides osa on *accomplishment* eli *saavuttaminen*. Saavuttaminen voi itsessään tuottaa hyvinvointia saavutettavaa kohdetta tavoittelevalle henkilölle. (Seligman 2011.)

Tässä tutkimuksessa opettajien harjoittama pedagogiikka ei perustunut varsinaisesti valmiiseen positiivisen pedagogiikan tai - psykologian teoriaan. Voidaan todeta, että PERMA-teorian osien ilmeneminen oppimisympäristössä on mahdollista positiivisen pedagogiikan keinoin.

Tutkimuksen luokan opettajat valitsivat tärkeimmät positiivisen pedagogiikan linjaukset, joita he halusivat toteuttaa luokassaan. Haastattelussa opettajat totesivat heidän kiinnostavan huomiota negatiivisten kokemusten ja tuntemusten käsittelyyn. Negatiivinen osuus käsiteltiin napakasti ja sen jälkeen panostettiin myönteiseen tulevaisuuteen. Toinen opettajien korostama teema oli oppilaiden ohjaaminen myönteiseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Opettajien ajattelusta ilmenee halu toteuttaa valitut positiivisen pedagogiikan linjaukset laadukkaasti.

Luonteenvahvuudet ja niiden hyödyntäminen opetuksessa on yksi osa-alue positiivisessa pedagogiikassa (ks. esim. Uusitalo-Malmivaara 2014). Tutkimusluokan positiivista pedagogiikkaa kasvatettiin oppilaiden ikä- ja kehitystason edetessä. Tutkimusluokan opettajat totesivat haastattelussa, että luonteenvahvuuksien harjoittelu ja hyödyntäminen tulevat mukaan toimintaan kolmannella luokalla. Luonteenvahvuudet näyttäytyivät kuitenkin opettajien palautteissa ja oppilaiden toiminnassa, vaikka tutkimusluokasta puuttui vielä niin sanottu vahvuuskieli ja vahvuuksien opetus (ks. Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 46). Esimerkiksi tutkimusluokan opettajien vahvistavissa palautteissa oppilasta kannustettiin hyödyntämään esimerkiksi sinnikkyiden tai ryhmätyötaitojen vahvuutta ja jatkamaan hyvin alkanutta työskentelyä

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun vuosiluokkien 1-2 opetusta. Alkuopetus kuuluu perusopetuksen alaiseen toimintaan. Alkuopetuksessa yhdistyvät esiopetuksen ja perusopetuksen piirteet. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 30.) Kouluikäinen lapsi liittyy uuteen luokkaan ja kohtaa uusia ammattihenkilöitä koulussa. Tavoitteena on, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyvinvoivaksi koulussa. Alkuopetuksen tehtäviin kuuluvat myönteisen oppijakäsityksen rakentaminen ja mahdollisen koulunkäynnin tuen tarpeen kartoittaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.) Luokan positiivinen pedagogiikka soveltuu toteuttamaan alkuopetuksen tavoitteita. Myönteisen oppijakäsityksen rakennettiin mahdollistamalla oppilaille onnistumisen kokemuksia ja vahvistamalla oppilaiden minäpystyvyyttä ja itsetuntoa. Oppilaiden hyvinvointia, osallisuutta ja ryhmäytymistä edistettiin yhteistyö- ja neuvottelutaitojen harjoittelun kautta. Koulunkäynnin tuen tarve oli selkeästi kartoitettu ja oppilaiden oppimisen tarpeisiin vastattiin yksilöllisesti suunniteltujen tehtävien kautta. Muita

koulunkäynnin tukitoimia luokassa olivat strukturoitu opetus, oppimisen apuvälineet sekä koulunkäynnin ohjaajat ja henkilökohtaiset avustajat. Alkuopetuksen ympäristön merkitys joko kehitystä tukevana tai häiritsevänä vaikuttajana on merkittävä lapsen kehitysprosessin laadun kannalta (Brotherus ym. 2002, 71). Tutkimusluokassa luotiin pohjaa lapsen tulevalle koulunkäynnille kehityksen ja oppimisen näkökulmasta.

Valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman tavoitteet rajaavat, mutta toisaalta mahdollistavat luokanopettajien työtä. Opettaja voi harjoittaa positiivista pedagogiikkaa, mutta opetuksen tulee täyttää muun muassa oppiainekohtaiset sisältötavoitteet. Lukija saattaa kyseenalaistaa tutkimustuloksissa esitetyn tavan toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Kysymyksiä saattaa herättää esimerkiksi opettajien työn kuormittavuus tai opettajien valinnat oppiainesisältöjen ja oppikirjojen suhteen. Sahlbergin (2015, 72) mukaan Suomessa koulut jakavat toimivia ja kukoistavia koulutuskäytänteitä ja pedagogisia ratkaisuja. Opettajien tärkeä sanoma tutkimukseen liittyen oli heidän oma tapansa tehdä opettajan työtä ja kehittää edelleen itseään. Tämä tutkimus esittelee yhden sovelluksen rakentaa alkuopetukseen pedagoginen oppimisympäristö ja harjoittaa ikä- ja kehitystasoon sopivaa positiivista pedagogiikkaa.

Suomalaisen koulutuksen kehittämistyön lähtökohtana on ollut jo pidempään se, että opetus on tärkeä vaikuttava tekijä oppilaiden oppimisessa (Sahlberg 2015, 72). Positiivisen pedagogiikan jatkaessa kasvuaan olisi mielenkiintoista tutkia positiivisen instituution toimintaa. Jatkotutkimus voisi kohdistua opettajien kokemuksiin positiivisen kulttuurin koulusta ja yhteistyöstä positiivista pedagogiikkaa harjoittavien kollegoiden kanssa. Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla positiivinen pedagogiikka ylöspäin eriyttämisessä.

Suomessa käydään tällä hetkellä koulutuspoliittista keskustelua oppivelvollisuuden pidentämisestä ammattioppilaitoksiin ja lukioihin, jotta saataisiin nuoria siirtymään paremmalla prosentilla toisen asteen koulutukseen ja työelämään. Eri tutkimusten mukaan 20-25 % suomalaisnuorista kärsii jostakin mielenterveyden häiriöistä. Mielenterveyden ongelmat ovat nousemassa tyypillisten terveysongelmien joukkoon nuorten keskuudessa. (Marttunen & Karlsson 2013, 10.) Oppivelvollisuuskeskustelua seurattessani yksi syy oppivelvollisuuden pidentämiselle on huoli suomalaisnuorten

syрjäytymisestä ja mahdollisesta tulevasta työkyvyttömyydestä. Peruskoulu tavoittaa suomalaiset lapset ja nuoret oppivelvollisuuden ajaksi. Vahvuusperustaisuus ja myönteisyys voivat olla osa koulun ja opettajien arvomaailmaa (ks. Vuorinen 2018). Opettajat ja koulut voivat tehdä päätöksen käyttää positiivista kasvatusta hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen keinona (ks. esim. Seligman 2011).

Tämän tutkimuksen lopussa haluan kiittää tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ja erityisesti luokan opettajia siitä, että he antoivat minun toteuttaa tutkimuksen luokassaan. Kiitän ohjaajaani Suvi Lakkalaa tuesta, vinkeistä ja ohjauksesta.

Perusopetus tavoittelee oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Sen tulee edistää oppilaan positiivista identiteettiä ihmisenä, koululaisena ja ryhmän jäsenenä. (POPS 2014, 15.) Tässä tutkimusluokassa tätä opetussuunnitelman perusteiden kohtaa toteutettiin edellä esitettyjen pedagogisen oppimisympäristön rakentamisen ja positiivisen pedagogiikan keinojen kautta.

LÄHTEET

Aho, S. (2005) Minä. Teoksessa Laine, K. & Aho, S. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Alasuutari, P. (2001). Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Angrosino M. V. (2005). Recontextualizing Observation, Ethnography, Pedagogy, and the Prospects for a Progressive Political Agenda. Teoksessa Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (toim). The Sage handbook of qualitative research (3. ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Annevirta, T. & Vauras, M. 2006. Developmental changes of metacognitive skill in elementary School children. Journal of Experimental Education 74, 197-225.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen M. (2014). Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin (1. p. ed.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Aro, T. & Närhi, V. (2003). Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.

Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bracken, B. (2009). Positive Self Concepts. Teoksessa Gilman, R., Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J (toim.) Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka (2. uud. p. ed.). Helsinki: WSOY.

Delamont, S., Atkinson, P. & Pugsley, L. (2010). The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 3-10.

Diener, E. & Ryan, K. (2011). National accounts of well-being for public policy. Teoksessa Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (toim.). *Applied positive psychology : Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York: Psychology Press.

Eskola, J., & Suoranta J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J., & Suoranta J. (2005). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Florian, L., (2007). Reimagining special education. Teoksessa Florian, L. (toim.) *The SAGE handbook of special education*, 8-21. London: SAGE Publications Ltd

Fredrickson, B. & Kurtz L. (2011). Cultivating Positive Emotions to Enhance Human Flourishing. Teoksessa Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (toim.). *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York: Psychology Press.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27. Saatavilla [www-muodossa:https://doi.org/10.1080/10474410903535380](http://www.muodossa:https://doi.org/10.1080/10474410903535380) (Luettu 29.9.2019)

Graneheim, U. H., Lindgren, B. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, pp. 29-34.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. (toim.). Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. (2016). Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu, Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-372-0/urn_isbn_952-458-372-0.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-372-0/urn_isbn_952-458-372-0.pdf) (Luettu 21.10.2019)

Heck, R. H. (2011). Conceptualizing and Conducting Meaningful Research Studies in Education. Teoksessa Conrad, C. & Serlin, R. C. (toim). The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Jalanne, T. (2012). Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (2012). ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Hyvä itsetunto (20. p. ed.). Helsinki: WSOY.

Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behaviour 43 (2) 207-222. Saatavilla [www-muodossa: http://researchgate.net/publication/11278728_The_Mental_Health_Continuum_From_Languishing_to_Flourishing_in_Life](http://researchgate.net/publication/11278728_The_Mental_Health_Continuum_From_Languishing_to_Flourishing_in_Life) (Luettu 23.10.2019)

Kujala, T. (2012). Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin erityisryhmiin kuuluvilla lapsilla. Teoksessa Kujala, T., Krause, C. M., Sajaniemi N., Silvén M., Jaakkola T. Nyssölä K. (toim.) (2012). Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012, 22-33. Opetushallitus Edita Prima Oy. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/aivot-oppimisen-valmiudet-ja-koulunkaynti> (luettu 16.11.2019)

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014) Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Kyrönlampi, T. & Määttä K. (2013). Using Children as Research Subjects: How to Interview a Child aged 5 to 7 years. Teoksessa Uusiautti, S., & Määttä, K. (toim). How to study children? : Methodological solutions of childhood research. Rovaniemi: Lapland University Press.

Lahelma, E. & Gordon, T. (2007) Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, S. & Määttä, K. (2011). Toward a theoretical model of inclusive teaching strategies: An action research in an inclusive elementary class. Global journal of human social science 11 (2011) : 8, s. 31-40. Saatavilla www-muodossa: https://globaljournals.org/GJHSS_Volume11/5-Toward-A-Theoretical-Model-Of-Inclusive.pdf (Luettu 11.11.2019)

Lappalainen, S. (2007) Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). Kasvatuspsykologia (2. uud. p.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa : PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä.

Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. [Helsinki]: Opetushallitus.

Marttunen, M. & Karlsson L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T., Viialainen, R., (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Opas:25 THL/2013. Saatavilla www-muodossa:

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 11.11.2019)

Mercer N., Littleton K. & Wegerif R.(2009). Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. Teoksessa Kumpulainen, K., Kumpulainen, K., Hmelo-Silver, C. E., César, M. (toim.). Investigating classroom interaction : Methodologies in action. Rotterdam; Taipei: Sense.

Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja (1. laitos, 1.p.). Helsinki: International Methelp.

Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 24.10.2019).

Mills, D. & Morton, M. (2013). Ethnography in education. Los Angeles, Calif.: Sage.

Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli. lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa University of Tampere; Tampere University Press. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0> (Luettu 11.11.2019)

Moilanen, K. (2017). Eriyttämisen pedagogiikan jäljillä 1-2 -luokkien luokanopettajien menetelmävalinnat ja opetussuunnitelman ohjaavuus. Lapin yliopisto.

Määttä, P. & Rantala, A. (2010). Tavallisen erityinen lapsi: Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Määttä, P. & Rantala, A. (2016). Tavallisen erityinen lapsi: Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001) Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (2001). Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, M. (2015). Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Ojanen, M. (2009). Hyvinvoinnin käsikirja. Helsinki: Kirjapaja.

Ojanen, M. (2007). Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Next Print Oy Helsinki. Saatavilla [www-muodossa:https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](https://www.muodossa:https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 16.11.2019)

Pajares, F. (2009). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. Teoksessa Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (toim.). Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge.

Paloniemi, S. & Collin, K. (2010) Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Park, N. & Peterson C. (2009). Strengths of Character in Schools. Teoksessa Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (toim.). Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press, USA.

Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Saatavilla [www-muodossa:https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1) (Luettu 16.11.2019)

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Grano Oy. Saatavilla
www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%82%a4sikirja.pdf?sequence=1> (Luettu 29.9.2019)

Rantala T. (2006). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja (1. laitos, 1.p.). Helsinki: International Methelp.

Rantala, T. (2005). Oppimisen iloa etsimässä: Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Rantala, T. & Määttä, K. (2013). Ten Theses of the Joy of Learning in Primary Schools. Teoksessa Uusiautti, S., & Määttä, K. (toim.). How to study children? : Methodological solutions of childhood research. Rovaniemi: Lapland University Press.

Rimpiläinen, P., Bruun, J. & Kekäläinen, A. (toim.) (2007). Värikkäät oppilaamme: Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. [Helsinki]: Opetushallitus.

Roiha, A. & Polso, J. (2018). Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rose, D. H., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning. Teoksessa Florian, L. (toim.) The SAGE handbook of special education Vol 2(Second edition.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

Sahlberg, P. (2015). Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.

Salo U-M. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Saloviita, T. (2008). Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A new understanding of happiness and well-being - and how to achieve them. London: Nicholas Brealey Publishing.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

Sherhoff D. & Csikszentmihalyi M. (2009). Flow in Schools – Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. Teoksessa Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (toim.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.

Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Säljö, R. (2012). Schooling and spaces for Learning: Cultural Dynamics and Student Participation and Agency. Teoksessa Hjörne, E., Aalsvoort, G. v. d., & Hjörne, E. (toim.). *Learning, social interaction and diversity – exploring identities in school practices*. SensePublishers.

Takala M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S. & Kjaldman, I. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. [Helsinki]: Gaudeamus.

Takala M. & Kontu E. (2016). Luovat interventiot. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S. & Kjälman, I. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. [Helsinki]: Gaudeamus.

Takala M. (2016). Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S. & Kjälman, I. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. [Helsinki]: Gaudeamus.

Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelut ja (valtapositiot). Teoksessa Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos ed.). Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Saatavilla [www-muodossa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](http://www.muodossa:https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 16.11.2019)

Uljas-Rautio, K. (2008). Tieteellistä tekstiä vai tekstiä tieteestä. Kide : Lapin yliopiston yhteisölehti, 29(1), pp. 8-11. Saatavilla [www-muodossa: https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=0bc13a02-233f-417a-8a25-0dcb04d20350](http://www.muodossa:https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=0bc13a02-233f-417a-8a25-0dcb04d20350) (Luettu 11.11.2019)

Uusiautti, S. & Määttä K. (2013). Many Dimensions of Child Research. Teoksessa Uusiautti, S., & Määttä, K. (toim.). How to study children? : Methodological solutions of childhood research. Rovaniemi: Lapland University Press.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2017). Huomaa hyvä! Positiivisen kasvatuksen mahdollisuudet erityisen tuen tarvitsijoilla. Tuetaan Yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanke. Saatavilla <https://vimeo.com/246930106/f2c42b5073> (Viitattu 07.09.2019)

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luontenvahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vuorinen, K. (2018). Positiivinen kasvatus. Oulun yliopisto. Tuetaan Yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanke. Saatavilla <https://vimeo.com/274084042/97b43c0ee9> (Viitattu 07.09. 2019)

Vuorinen K., Erikivi A. & Uusitalo-Malmivaara L. (2018). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. Journal of Research in Special Educational Needs Volume 19, 1/2019 45–57. Saatavilla [www-muodossa:https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12423](http://www.muodossa:https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12423) (Luettu 22.10.2010)

LIITTEET

Liite 1: tutkimusinfo sivistystoimenjohtaja

Arvoisa sivistystoimenjohtaja (nimi),

Olen käynnistämässä pro gradu –tutkimusta, jonka tavoitteena on kuvata positiivisen pedagogiikan ilmenemistä luokassa ja saada tietoa positiivisen pedagogiikan soveltamisesta käytännössä.

Tutkimus on luonteeltaan etnografinen tutkimus ja se on tarkoitus toteuttaa ajalla 01.02.2019 – 1.6.2019. Tutkimuspaikkana olisi (koulun nimi). Tutkimusta varten on tarkoitus hankkia aineistoa yhdestä alakoulun luokasta, jota havainnoin. Lisäksi haastattelen luokanopettajaa ja oppilaita sekä mahdollisesti erityisopettajaa. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Tutkimus on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishanketta. Hankkeen päätavoitteena on kehittää opettajankoulutuksen sisältöjä liittyen opettajien taitoihin tehdä tiimityötä ja opettaa monenlaisia oppijoita perusopetuksessa.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta lapsilta ja aikuisilta pyydetään erikseen suostumus ja lisäksi vanhemmilta suostumus heidän lastensa osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksessa keskitytään positiivisen pedagogiikan ilmenemiseen luokkaympäristössä, ei yksittäisen lapsen tai opettajan toimintaan. Tutkimusaineisto pyritään käsittelemään niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä henkilöä. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu –tutkielmassani ja mahdollisesti kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Yhteystietoni ovat alla. Vastaan mielelläni kysymyksiinne ja annan tutkimusprojektista lisää tietoa. Alla on myös tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin,

Joel Juurinen
yhteystiedot

Työn ohjaaja
yhteystiedot

Liite 2: tutkimuslupa sivistystoimenjohtaja

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä pro gradu -tutkimus

Olen lukenut saamani tiedotteen positiiviseen pedagogiikkaan liittyvästä tutkimuksesta (koulun nimi) yhdessä luokassa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai koulu voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja luokanlehtorin haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan.

Annan luvan positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän tutkimuksen toteuttamiseen (koulun nimi) 01.02.2019 - 01.06.2019 välisenä aikana.

Päiväys: (paikka) ____ / ____ / 2019

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

sivistystoimenjohtaja

Tutkijan yhteystiedot mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Joel Juurinen

yhteystiedot

Liite 3: tutkimusinfo apulaisrehtori

Arvoisa (koulun nimi) apulaisrehtori (nimi),

Olen käynnistämässä pro gradu –tutkimusta, jonka tavoitteena on kuvata positiivisen pedagogiikan ilmenemistä luokassa ja saada tietoa positiivisen pedagogiikan soveltamisesta käytännössä.

Tutkimus on luonteeltaan etnografinen tutkimus ja se on tarkoitus toteuttaa ajalla 14.1.2019 – 1.6.2019. Tutkimusta varten on tarkoitus hankkia aineistoa yhdestä alakoulun luokasta, jota havainnoin. Lisäksi haastattelen luokanopettajaa ja oppilaita sekä mahdollisesti erityisopettajaa. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta lapsilta ja aikuisilta pyydetään erikseen suostumus ja lisäksi vanhemmilta suostumus heidän lastensa osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksessa keskitytään positiivisen pedagogiikan ilmenemiseen luokkaympäristössä, ei yksittäisen lapsen tai opettajan toimintaan. Tutkimusaineisto pyritään käsittelemään niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä henkilöä. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu –tutkielmassani ja mahdollisesti kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Yhteystietoni ovat alla. Vastaan mielelläni kysymyksiinne ja annan tutkimusprojektista lisää tietoa. Alla on myös tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin,

Joel Juurinen
yhteystiedot

Työn ohjaaja
yhteystiedot

Liite 4: tutkimuslupa apulaisrehtori

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä pro gradu -tutkimus

Olen lukenut saamani tiedotteen positiiviseen pedagogiikkaan liittyvästä tutkimuksesta (koulun nimi) yhdessä luokassa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai kouluni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja luokanlehtorin haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Edellytän tutkijalta, että he toimittavat koululle koosteen tuloksista tutkimuksen valmistuttua.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan.

Annan luvan positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän tutkimuksen toteuttamiseen (koulun nimi) 01.02.2019 - 01.06.2019 välisenä aikana.

Päiväys: paikka ____ / ____ / 2019

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: (nimi), apulaisrehtori

Tutkijan yhteystiedot mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Joel Juurinen

yhteystiedot

Liite 5: tutkimusinfo opettajille

Arvoisa (koulun nimi) luokanopettaja (nimi),

Olen käynnistämässä pro gradu –tutkimusta, jonka tavoitteena on kuvata positiivisen pedagogiikan ilmenemistä luokassa ja saada tietoa positiivisen pedagogiikan soveltamisesta käytännössä.

Tutkimus on luonteeltaan etnografinen tutkimus ja se on tarkoitus toteuttaa ajalla 01.02.2019 – 1.6.2019. Tutkimusta varten on tarkoitus hankkia aineistoa (luokan tunnus) -luokastanne havainnoimalla luokan toimintaa ja tekemällä tutkimuspäiväkirjaa havainnoista. Lisäksi haastattelen teitä luokanopettajia ja oppilaita sekä mahdollisesti erityisopettajaa. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta lapsilta ja aikuisilta pyydetään erikseen suostumus ja lisäksi vanhemmilta suostumus heidän lastensa osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksessa keskitytään positiivisen pedagogiikan ilmenemiseen luokkaympäristössä, ei yksittäisen lapsen tai opettajan toimintaan. Tutkimusaineisto pyritään käsittelemään niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä henkilöä. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu –tutkielmassani ja mahdollisesti kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Yhteystietoni ovat alla. Vastaan mielelläni kysymyksiinne ja annan tutkimusprojektista lisää tietoa. Alla on myös tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin,

Joel Juurinen
yhteystiedot

Työn ohjaaja
yhteystiedot

Liite 6: tutkimuslupa opettajille

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä pro gradu -tutkimus

Olen lukenut saamani tiedotteen positiiviseen pedagogiikkaan liittyvästä tutkimuksesta (koulun nimi) (luokan tunnus) -luokassa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai kouluni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja luokanlehtorin haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Edellytän tutkijalta, että he toimittavat koululle koosteen tuloksista tutkimuksen valmistuttua.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan.

Annan luvan positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän tutkimuksen toteuttamiseen (koulun nimi) 01.02.2019 - 01.06.2019 välisenä aikana.

Päiväys: (paikka) ____ / ____ / 2019

Allekirjoitus:

Nimen selvennys: (opettajan nimi), luokanopettaja

Tutkijan yhteystiedot mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Joel Juurinen

yhteystiedot

Liite 7: tutkimuslupa huoltajille

Rovaniemi 18.2.2019

Hei (luokan tunnus) -luokan oppilaan vanhempi,

Olen käynnistämässä pro gradu –tutkimusta, jonka tavoitteena on kuvata positiivisen pedagogiikan ilmenemistä luokassa ja saada tietoa positiivisen pedagogiikan soveltamisesta käytännössä.

Tutkimus on luonteeltaan etnografinen tutkimus ja se on tarkoitus toteuttaa ajalla 11.03.2019 – 01.06.2019. Tutkimusta varten hankin aineistoa (koulun nimi) (luokan tunnus) -luokasta, jota havainnoin. Täytän havainnoistani tutkimuspäiväkirjaa. Lisäksi haastattelen luokan opettajia ja oppilaita sekä mahdollisesti erityisopettajaa. Mahdollinen kuvamateriaali ei liity oppilaisiin, vaan opetusmateriaaliin. Kuvamateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

(Paikkakunnan ja koulun nimi) (luokan tunnus) -luokassa toteutettava pedagogiikka antaa mahdollisuuden positiivisen pedagogiikan havainnollistamiseen ilmiönä. Tarkoitukseni onkin mallintaa tutkimuksen avulla luokan pedagogiikkaa.

Tutkimus on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishanketta. Hankkeen päätavoitteena on kehittää opettajankoulutuksen sisältöjä liittyen opettajien taitoihin tehdä tiimityötä ja opettaa monenlaisia oppijoita perusopetuksessa.

(Paikan nimi) kunnan sivistystoimenjohtaja, (koulun nimi) rehtori sekä (luokan tunnus) -luokan opettajat ovat hyväksyneet tutkimuksen toteuttamisen (luokan tunnus) -luokassa. Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta aikuisilta ja lapsilta pyydetään erikseen suostumus ja lisäksi vanhemmilta suostumus heidän lastensa osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksessa

keskitytään positiiviseen pedagogiikkaan ilmiönä, ei yksittäisen lapsen, opettajan tai ohjaajan toimintaan. Tutkimusaineisto pyritään käsittelemään niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä henkilöä. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu –tutkielmassani ja mahdollisesti kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Olette tervetulleita lapsenne kanssa osallistumaan tutkimukseen. Pyydän suostumusta sekä teiltä että lapseltanne. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle tai luokan omille opettajille. Silloin kaikki teihin ja lapsenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden tai opettajan nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Yhteystietoni ovat alla. Vastaan mielelläni kysymyksiinne ja annan tutkimuksesta lisää tietoa.

Ystävällisin terveisin,

Joel Juurinen
yhteystiedot

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN

VANHEMMAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen positiivista pedagogiikkaa koskevaan Pro Gradu tutkimukseen. _____



En anna lapselleni lupaa osallistua positiivista pedagogiikkaa koskevaan Pro Gradu tutkimukseen. _____

Päiväys: _____

Vanhemman allekirjoitus:

Nimen selvennys: _____

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

OPPILAAT	 Kyllä	 Ei
Tiedän, mitä tutkija tekee (luokan tunnus) -luokassa.		
Tutkija saa olla luokassa ja kirjoittaa minusta asioita muistiin.		
Tutkija saa ottaa luokan opetusmateriaalista valokuvia.		
Haastattelussa voin itse päättää, haluanko vastata tutkijan kysymyksiin.		
Tutkija saa nauhoittaa haastatteluni.		
Voin kysyä tutkijalta lisätietoja, jos haluan.		
Päiväys: _____ Nimikirjoitus: _____		

Pyydän palauttamaan luokan opettajille __/__/2019 mennessä.

Liite 8: Opettajien haastattelukysymykset

Mitä positiivisen pedagogiikan käytänteitä luokassa on?

Miten positiivinen pedagogiikka on vaikuttanut ryhmän ja yksilön toimintaan?

Miten positiivinen pedagogiikka näkyy luokan arjessa? Yhteiset rutiinit tms.

Millaisia keinoja käytät ryhmänhallinnassa? Liittyvätkö ne positiiviseen pedagogiikkaan?

Missä muodossa opettaja antaa palautetta oppilaille? Sanallinen, kirjallinen, Wilma tms.

Millaisin termein annat palautetta? Sanavalinnat, palautteen rakenne?

Miten positiivinen pedagogiikka näkyy yhteistyössä vanhempien kanssa?

Miten opettaja kerää palautetta oppilailta ja seuraa oppilaiden koulunkäyntiä?

Missä oppiaineissa positiivinen pedagogiikka näkyy vahvimmin? Onko ainekohtaisia/viikompäiväeroja?

Mihin asioihin tai ilmiöihin minun kannattaa kiinnittää huomiota havainnoidessani?